

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO PIERIN ERNSEN**

***BULLYING E SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR***

**CURITIBA**  
**2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO PIERIN ERNSEN**

***BULLYING E SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR***

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

**CURITIBA**  
**2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Ernsen, Bruno Pierin  
*Bullying* e Surdez no Contexto Escolar. / Bruno Pierin Ernsen –  
Curitiba, 2016.  
111 f.

Orientador: Profº Drº Josafá Moreira da Cunha.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. *Bullying*. 2. Educação – Violência. 3. Teoria da Bioecologia do  
Desenvolvimento Humano. I. Título.

CDD 362.42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER



Defesa de Dissertação de Bruno Pierin Ernsen para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Andreis Witkoski, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "BULLYING E SURDEZ: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Silvia Andreis Witkoski		Aprovado

Curitiba, 28 de março de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Vice-Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 159085  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

## DEDICATÓRIA

Aos Surdos.  
Espero que este trabalho de pesquisa contribua para a redução do *bullying*  
entre os surdos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter criado todas as coisas, a terra em que vivo, a água que mata minha sede e o ar que respiro. Pelas florestas, montanhas, rios, sol e chuva. Por ter me feito à sua semelhança. Por ter me permitido descobrir o triátlon, esporte que tanto me identifico. E, por ter construído meu pensamento em torno de um tema tão importante para a comunidade surda: O *bullying*.

À minha irmã, Karina, por ter salvo a minha vida me ensinando a língua de sinais e por até hoje ser minha maior incentivadora.

À minha mãe, Terezinha, por ter me permitido vir ao mundo e por ter cuidado de mim.

Ao meu pai, Edemar Ernsen (†), por ter estado sempre ao meu lado e pela inteligência que herdei dele.

À minha tia, Isabel, por ser carinhosa comigo e cuidar de mim e da minha casa.

Ao meu orientador, Josafá Cunha, por aceitar o desafio de ter um aluno surdo como seu orientando e por ter me apresentado a teoria de Brofenbrenner, a qual me permitiu estabelecer relações entre os surdos e o *bullying*. Por ter tido sempre paciência comigo e se disposto inclusive a ser intérprete para mim, incentivando-me sempre a fazer vários cursos que muito contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

À professora Sueli Fernandes, por ter aberto as portas da Universidade Federal à comunidade surda. Por estar sempre atenta às minhas necessidades enquanto aluno surdo da Universidade. Pela Pós-graduação em bilinguismo, a qual me permitiu conhecer ainda mais a realidade da comunidade surda.

Às professoras Sílvia Witkoski, Fatima Minetto, Lídia Natália Weber, Tânia Stoltz, Ettiene Cordeiro Guerios, Helga Loos-Sant'Ana, Suzane Schmidlin Löhr e ao professor Valdomiro de Oliveira, por seu apoio e incentivo.

Aos meus colegas de mestrado, por terem me apoiado sempre, especialmente durante a greve dos servidores da Universidade, quando fiquei sem intérprete. Recordo de um colega que trouxe seu amigo, Wynyow Ferreira Butenas, para interpretar a aula para mim. Foi muito importante aquele momento. Que Deus te abençoe, Wynyow, pela sua disponibilidade!

Aos colegas, Rodrigo Almeida, Rennan Moro Beraldi, Natalia Demes, pelas traduções do inglês para o português. Sei que foi uma experiência válida tanto para mim quanto para eles que puderam se aprimorar ainda mais na língua inglesa.

Aos amigos, Celma Juliane, Rita Maestri, Elizandra Poganski, Lúcia da Silva, Vinicius Rizzon, William Valiati, Raquel Amaral, Rodolfo Souza, Douglas Walker, Janine Santos, Danilo Silva, Sérgio Ferreira. Nossa amizade precisa de luvas de boxe. Na divergência, sempre unidos.

À Noemi Ansay, conheço-a desde pequeno e a chamo pelo apelido carinhoso de “bolsa”. O tempo não passa para ela, que sempre continua jovem e bonita. Muito obrigado por sua ajuda na dissertação! Que Deus abençoe a você e sua família, em especial sua filha, que, com sua ajuda, irá tornar-se uma médica competente.

À Jaqueline Scotá Stein, você esta dentro do meu coração, você é uma mulher forte, lutadora e feliz. Lembro com carinho quando te encontrei na faculdade de Letras Libras e fico muito feliz de estarmos sempre junto.

## EPÍGRAFE

“Por vezes as pessoas não querem ouvir a verdade porque não desejam que as  
suas ilusões sejam destruídas”.

**Friedrich Nietzsche**



ERNSEN, Bruno. P. ***Bullying e surdez no contexto escolar***. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 109f.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivos examinar as características do bullying envolvendo surdos e ouvintes, além de descrever a percepção de estudantes surdos sobre o clima escolar. Os estudos surdos, em especial na educação de surdos (oralismo; comunicação total; educação bilíngue) contribuíram epistemologicamente para a fundamentação da presente pesquisa. Inicia-se a dissertação com uma abordagem a respeito do problema e objetivos da pesquisa, destacando a questão da identidade do pesquisador como sujeito surdo. Na revisão de literatura, são abordados os conceitos de bullying e da vitimização entre pares, a partir da teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011), os sinais referentes à temática em Libras (Língua Brasileira de Sinais). O estudo concentrou-se em duas escolas públicas inclusivas, uma em Curitiba e outra em São José dos Pinhais, Brasil. Foi conduzido por meio da aplicação de questionários respondidos por estudantes surdos e ouvintes, com o apoio de intérpretes de Libras. Os dados apresentados na pesquisa não indicaram diferenças nos níveis de vitimização entre pares percebidos por estudantes surdos e ouvintes, exceto quanto a agressão envolvendo características da interação de estudantes surdos na escola (ex., discriminação pelo uso da Libras). A análise dos itens relativos à surdez apontou que os surdos oralizados e os surdos com implante coclear apresentaram diferença significativa quanto a vitimização quando comparados com os surdos que utilizam somente sinais. Salienta-se porém que, de modo geral, a vitimização entre pares mostra-se bastante elevada entre adolescentes surdos e ouvintes nos contextos em estudo. Finalmente, destaca-se a importância da inclusão de variáveis sociodemográficas relacionadas a surdez em estudos sobre o bullying e discriminação em contextos escolares, ampliando a base de conhecimento sobre o problema em contextos educacionais brasileiros. Salienta-se que o presente resumo, tendo em vista a valorização da perspectiva bilíngue, encontra-se disponibilizado em língua brasileira de sinais (DVD anexo).

**Palavras-chave:** bullying; agressão; vitimização; violência; adolescência; escola.

ERNSEN, Bruno. P. ***Bullying e surdez no contexto escolar***. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 109f.

## **ABSTRACT**

This study aimed to examine the characteristics of bullying involving deaf and hearing students, and also to describe the perception of deaf students regarding the school climate. The deaf studies, especially in regard to deaf education (oralism; total communication; bilingual education) contributed epistemologically to the study. The dissertation begins by approaching the research problem and objectives, highlighting the identity of the author as a deaf researcher. The literature review discusses the concept of bullying and peer victimization considering the bioecological perspective of human development (Bronfenbrenner, 2011), as well as the development of signs in the Brazilian Sign Language (Libras) to represent concepts related to the research problem. The study was focused on two inclusive public schools in Curitiba and São José dos Pinhais (Brazil). Data collection was conducted through self-report survey completed by students in middle and high school classrooms, with deaf students receiving support from sign language interpreters. The data presented in the study do not show significant differences regarding the levels of peer victimization perceived by deaf and hearing students, except in instances of aggression involving characteristics of the interaction of deaf students in school (e.g., discrimination due to the use of Libras). The analysis of items related to deafness showed that deaf students who utilize oral language or cochlear implants differed significantly from deaf students who use only sign language. It is highlighted that, in general, high levels of peer victimization were observed among deaf and hearing students in the study. Finally, the importance of the inclusion of sociodemographic variables related to deafness in studies related to bullying and discrimination in school contexts is emphasized, since this could enlarge the knowledge regarding these issues in Brazilian educational contexts. Considering the appreciation of the bilingual perspective, this abstract is also available in Brazilian sign language.

**Keywords:** bullying; Aggression; Victimization; Violence; Adolescence; School.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	16
1.1	ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVO.....	19
1.2	O PESQUISADOR.....	20
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1	A VIOLÊNCIA ENTRE PARES A PARTIR DO MODELO BIOECOLÓGICO .....	24
2.2.	A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.3.	<i>BULLYING</i> : CARACTERÍSTICAS, CLASSIFICAÇÃO E CONSEQUÊNCIAS.....	30
2.4.	ESTUDANTES SURDOS NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL.....	36
2.5.	ATRIBUIÇÃO DE SINAIS AO TEMA DE PESQUISA .....	39
2.6.	<i>BULLYING</i> ENTRE SURDO-SURDO E SURDO-OUVINTE.....	50
3	MÉTODO .....	53
3.1.	PARTICIPANTES .....	54
3.2	INSTRUMENTOS .....	55
3.2.1	Percepção do desempenho acadêmico e ausência nas aulas .....	56
3.2.2	Clima escolar.....	56
3.2.3	Educação para a diversidade .....	56
3.2.4	Vitimização e Agressão .....	57
3.2.5	Discriminação.....	57
3.2.6	Segurança na escola .....	58
3.2.7	Apoio e acesso à informação.....	58
3.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS .....	59
3.4.	ANÁLISE DE DADOS .....	61
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	61
4.1	PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> ENTRE PARES .....	61
4.1.1	Análise da escala de agressão e vitimização entre pares .....	64
4.1.2	Acesso à informação.....	69
4.2	PERCEPÇÃO SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR .....	71
4.3	DISCRIMINAÇÃO DENTRO DA ESCOLA .....	75
4.4	APOIO.....	80
4.5	RECONHECIMENTO.....	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84

6 REFERÊNCIAS ..... 89

ANEXOS ..... 99

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: UM MODELO SÓCIOECOLÓGICO PARA A VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES.....	27
FIGURA 2: SINAL DE <i>BULLYING</i> (ASL).....	41
FIGURA 3: SINAL DE <i>BULLYING</i> (LSE).....	41
FIGURA 4: SINAL DE <i>BULLYING</i> (LIBRAS).....	43
FIGURA 5: BONECAS RUSSAS.....	43
FIGURA 6: SINAL PARA URIE BROFENBRENNER.....	44
FIGURA 7: SINAL PARA MICROSSISTEMA.....	45
FIGURA 8: SINAL PARA MESOSSISTEMA.....	45
FIGURA 9: SINAL PARA EXOSSISTEMA.....	46
FIGURA 10: SINAL PARA MACROSSISTEMA.....	46
FIGURA 11: DISTRIBUIÇÃO DE PARTICIPANTES SURDOS (COR VERDE) E OUVINTES (COR AZUL).....	55

FIGURA 12: ACESSO À INFORMAÇÃO POR SURDOS (AZUL) E OUVINTES (VERMELHO).....	70
--	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ADOLESCENTES OUVINTES À PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> .....	34
TABELA 2: IDENTIDADES SURDAS (PERLIN).....	48
TABELA 3: VITIMIZAÇÃO.....	62
TABELA 4: PRÁTICA DE <i>BULLYING</i> .....	63
TABELA 5: COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES.....	65
TABELA 6: INCIDÊNCIA DA VITIMIZAÇÃO EM DECORRÊNCIA DO USO DA LIBRAS, ORALIZAÇÃO E USO DE IMPLANTES COCLEARES.....	66
TABELA 7: ESCORES MÉDIOS DE PERCEPÇÕES DO CLIMA ESCOLAR COMPARADOS ENTRE SURDOS E OUVINTES.....	72
TABELA 8: PERCEPÇÃO DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES QUANTO AO CLIMA ESCOLAR.....	75
TABELA 9: COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS, EM RELAÇÃO À SURDEZ.....	78
TABELA 10: PERCEPÇÃO SOBRE PERSEGUIÇÃO NA ESCOLA.....	79
TABELA 11: PERCEPÇÃO SOBRE SEGURANÇA NA ESCOLA.....	80
TABELA 12: PERCEPÇÃO SOBRE APOIO NA ESCOLA.....	81
TABELA 13: CONTATO DE SURDOS E OUVINTES COM PROFESSORES E/OU FUNCIONÁRIOS SURDOS.....	82





## 1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho construído a muitas mãos. Um pesquisador Surdo, intérprete e professores que se unem para sinalizar como a produção do conhecimento pode se efetivar em temas por vezes negligenciados. O trabalho surgiu da preocupação do autor com adolescentes surdos que sofrem *bullying* nas escolas brasileiras. Ele, surdo, psicólogo, licenciado em Letras Libras, professor de Libras na Faculdade de Artes do Paraná, triatleta, foi vítima de *bullying* na sua infância e adolescência.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa, que tem por base teórica, para a análise dos dados, o modelo bioecológico de Brofenbrenner (2011), segundo o qual, o contexto em que a pessoa em desenvolvimento se insere a impacta em diversos níveis. Para além das suas características pessoais, existe a relação com os pais, irmãos, avós, a família estendida. Num círculo maior, ocorrem as influências que os pais recebem dos lugares que frequentam como o trabalho e, em círculos maiores que se ampliam, encontra-se a escola em que esta criança estuda, a sociedade, o mundo globalizado e a cultura. Todos esses elementos afetam, positiva ou negativamente, aquilo que o indivíduo é e quem ele se tornará no futuro (BROFENBRENNER, 2011, p. 90).

Os Estudos Surdos contribuíram significativamente para a presente pesquisa, na medida em que a surdez não é vista como deficiência ou da limitação, mas como identidade grupal e cultural. Além disso, está presente também, permeando todo o texto a evolução por que passou a educação dos surdos até chegar ao que conhecemos hoje como 'bilinguismo'. Por fim, o chamado 'audismo', tema ligado aos Estudos Surdos, perpassa a fundamentação teórica da presente pesquisa, na medida em que se procura dar voz aos próprios surdos e às suas representações, sem o controle e domínio dos ouvintes.

De posse dos dados levantados almeja-se responder a seguinte pergunta: os surdos sofrem e/ou praticam mais *bullying* em contextos escolares, em comparação a seus pares ouvintes? Pretende-se, também, apresentar um estudo descritivo sobre a percepção do surdo acerca do ambiente escolar, e como características desse contexto associam-se ao *bullying*.

*Bullying* é uma palavra inglesa que define um agressor ou grupo de agressores que persegue e menospreza – verbal, relacional, fisicamente ou por meios eletrônicos – de modo repetido, outro indivíduo. Segundo a literatura, o *bullying* pode ser analisado em termos de níveis de agressividade, começando com a provocação verbal, passando em seguida para as intimidações físicas, depois para a humilhação, atos de violência e, pode até chegar à tortura (SMITH; SHARP, 1994, *apud* WEINER; MILLER, 2006)<sup>1</sup>.

O *bullying* é descrito por alguns autores como contendo muitas vezes uma mistura aparente humor e agressividade (ALBERTS; KELLAR-GUNTER, *apud* WEINER; MILLER, 2006). Esse lado do humor é um elemento importante, pois, nas escolas atuais, alunos que sofrem com o *bullying* muitas vezes não conseguem se defender ou pedir ajuda, já que têm dificuldades em diferenciar atos de *bullying* das de conflitos do cotidiano escolar. O *bullying* pode acontecer na escola, dentro da própria casa e na vizinhança (TRESH, 2004). Na escola, uma de suas peculiaridades é que ele é praticado entre pares, isto é, entre colegas. Entretanto, se um professor é denunciado pela prática de atos de violência sistemático contra um aluno, tal comportamento configura-se como abuso.

Os tempos contemporâneos são tempos incertos para crianças e adolescentes, quer na escola, quer fora dela. A autora americana Jennifer Tresh, uma das fundadoras da Academia Nacional de Surdos nos Estados Unidos<sup>2</sup>, relata que, quando criança, ela se recorda de que andava de ônibus sozinha, brincava no parque por muitas horas ao dia e ia a lugares com seus amiguinhos sem a supervisão de um adulto. Hoje em dia, as crianças não podem mais fazer essas coisas de forma segura, a menos que elas tenham habilidades e conhecimento necessários para se protegerem do perigo (TRESH, 2004).

Poder-se-ia responsabilizar os pais e dizer que eles são os responsáveis pelas dificuldades encontradas por crianças e adolescentes. Porém essa crítica é limitada, ao desconsiderar o contexto maior no qual vivem as famílias. “O cerne da questão é

---

1

<sup>1</sup> Observação: todas as traduções, apresentadas em nota de rodapé, inseridas pelo termo **tradução do inglês**, foram efetuadas pelo autor desta dissertação.

2

<sup>2</sup> Jennifer Tresh, RN, COO, is one of the founders of the National Deaf Academy, a residential treatment facility for deaf and hard of hearing children and adults located in Mt. Dora, Florida. She supervises clinical and programmatic services and works individually with families seeking help.

este: os pais, muitas vezes, não são eficazes porque a situação ecológica não permite que sejam.” (BROFENBRENNER, 2011, p. 76). Não é à toa que o fenômeno da ‘vitimização entre pares’ ganhou contornos epidêmicos e por conta disso abriu espaço nas pesquisas acadêmicas (CUNHA, 2009; 2012), nas discussões educacionais (OLWEUS, 1970; CUNHA, 2009; 2013; TOGNETTA, 2013) e na mídia.

De acordo com Lisboa, Braga e Ebert (2009), os primeiros estudos sobre essa temática foram realizados por Olweus, na década de 1970, na Noruega. Olweus investigou a vitimização entre pares, inclusive relacionando o suicídio de três estudantes, ocorrido em 1982, ao *bullying*. A partir de 1983, o Ministério da Educação da Noruega começou uma campanha nacional para discutir o problema (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 61). Por sua vez, pesquisas sobre *bullying* relacionadas a pessoas surdas emergem na década passada (MCCRONE; WILLIAM, P.; 2004; TRESH, 2004; DIXON, 2006; WEINER; MILLER, 2006; BAUMAN; PERO, 2011; KOUWENBERG; RIEFFE; ROOIJ, 2012, WEINER; DAY; GALVAN, 2013). A afirmação de Dixon (2006), de que há poucas pesquisas envolvendo surdos, infelizmente permanece atual.

Uma pesquisa realizada por Weiner, Day e Galvan (2013), com 812 alunos surdos, de 11 escolas regulares nos Estados Unidos, constatou que alunos surdos, ou que tinham alguma deficiência, sofriam duas a três vezes mais *bullying* do que os outros. DIXON (2006) confirma o mesmo, ao informar que estudantes surdos têm maior risco de virem a ser vítimas de *bullying*.

No Brasil, não foi encontrado nenhum estudo quantitativo sobre o *bullying* e a surdez. Apenas encontrou-se um estudo que tratou do assunto, com enfoque qualitativo, e com um número pequeno de pessoas pesquisadas (FREIRE, 2012, 2014). A autora cita uma pesquisa qualitativa realizada com alunos surdos: ‘Lua’, uma garota de 17 anos, surda oralizada, vítima de *bullying* na escola e de ‘Sol’, uma surda usuária da língua de sinais. Além disso, verificou-se que houve outra pesquisa com o tema *bullying*, mas com enfoque no preconceito sobre os surdos (ANDREIS-WITKOSKI, S. 2012). A pesquisadora Silvia Andreis-Witkoski (2012) apresentou, em sua obra, contribuições sobre relatos de vitimização sofrida por estudantes surdos em uma escola pública de Curitiba.

Também na hora do intervalo tinha muito preconceito, *bullying* muito. Provocavam, provocavam, eu andando e gritavam palavrões nas minhas costas, eu não ouvia, as crianças todas gargalhavam de mim, eu virava e

não sabia o que estava acontecendo, não entendia. (ANDREIS-WITKOSKI, S. 2012, p.114)

Essas informações revelam a carência e a necessidade de pesquisas específicas sobre o *bullying* envolvendo pares surdos e ouvintes, no Brasil e em comparação a outros contextos. Como se observou nas pesquisas citadas acima, há a ausência de comparações e um enfoque mais qualitativo. Por isso, reforça-se a relevância do presente estudo, que busca explorar o problema do envolvimento de surdos em situações de *bullying* por uma abordagem quantitativa.

Percebeu-se também que cyberbullying envolvendo surdos tem literatura escassa no mundo. O termo faz referência ao uso de tecnologias de informação e comunicação, feito por um grupo ou indivíduo repetida e intencionalmente contra outras pessoas. (CROSS, 2008, *apud* BAUMAN; PERO, 2011) e tem as seguintes características: **(i)** possibilidade de anonimato pelo agressor, **(ii)** quantidade de vítimas, que podem ser infinitas, **(iii)** ausência da restrição tempo - o pode ocorrer a qualquer hora, e não só na hora da aula e, **(iv)** ausência da restrição de espaço, pois, a violência é virtual - as mensagens podem ser enviadas a qualquer momento a partir de qualquer lugar (SLONJE E SMITH, 2008 *apud* BAUMAN; PERO, 2011, p. 238). De acordo com Bauman e Pero (2011), essa forma de violência irá aumentar em todo o mundo, na medida em que se amplia o acesso à rede mundial de computadores, a adesão às redes sociais e a utilização de ferramentas tecnológicas. Bauman e Pero (2011) citam pesquisa sobre o tema, realizada com 30 estudantes do Ensino Médio, em uma escola para surdos e ouvintes, e constataram não existir diferenças significativas entre os dois grupos.

## 1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVO

Considerando a relevância social e teórica da análise da vitimização entre pares, envolvendo sujeitos surdos e ouvintes em contexto escolar, a presente pesquisa se propôs, como objetivo principal, examinar a seguinte questão: quais as diferenças entre o *bullying* envolvendo alunos surdos e ouvintes? Espera-se que os resultados apontem a resposta para esta pergunta, provendo, também, dados para literatura a respeito de adolescentes surdos. Pretende-se, também, fazer um estudo

descritivo a respeito da relação entre clima escolar e *bullying* envolvendo surdos, e oferecer bases para o desenvolvimento de estratégias voltadas para a redução da vitimização de surdos no contexto escolar.

A relação entre as variáveis é analisada através de métodos quantitativos, que permitiram identificar e estimar alguns dos fatores que influenciam os surdos no contexto escolar. O estudo utiliza a abordagem bioecológica do psicólogo russo Urie Bronfenbrenner (1917- 2005) com ênfase no contexto escolar.

## 1.2 O PESQUISADOR

Como pesquisador surdo, descrevo agora partes da minha história de vida para situar o leitor desta dissertação. Considero que minha história tem vários episódios onde presenciei e vivenciei situações de *bullying*.

Nasci surdo devido à falta de ar na hora do parto. Antes de completar seis meses de vida, meu pai, que era pediatra, veio a falecer e, é possível que devido a esse fato, minha mãe somente descobriu que eu era surdo quando completei dois anos de idade. Fui, então, encaminhado para a Escola Epheta, instituição tradicional por seu trabalho em prol da aquisição da linguagem por pessoas surdas, mas que enfatizava o trabalho com a oralidade. Ali fiquei até meus oito anos de idade. Em paralelo, quando completei seis anos de idade minha mãe levou-me a uma escola inclusiva onde passei a estudar com ouvintes. Foi nessa escola onde fui vítima, pela primeira vez, de provocações e hostilidades de alunos que tinham entre 10 e 14 anos.

Nessa época, embora eu já tivesse algum contato com a língua brasileira de sinais, eu ainda não conseguia entender o significado das palavras. Para se ter uma ideia, eu não conseguia associar o meu nome a mim, não sabia que “Bruno” era eu e tampouco conseguia associar as palavras aos seus significados. Interessante que Andreis-Witkoski (2013), em seu livro ‘*Ser Surda*’, citando a autobiografia intitulada ‘O Voo da Gaivota’ de uma surda de nascença, chamada Emmanuelle, destaca o fato de que foi só quando Emmanuelle teve acesso à língua de sinais americana que ela adquiriu a capacidade de nomear e significar.

Foi a primeira vez que aprendia que podemos dar um nome às pessoas. Era formidável. Não sabia que havia nomes em minha família, a não ser o de papai e de mamãe. Encontrava-me com as pessoas, [...] mas elas não tinham nenhum nome para mim. Nenhuma definição. [...] E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia, por fim, que tinha uma identidade. Eu: Emmanuelle. [...] Foi um renascimento, a vida começou mais uma vez. [...] Pouco a pouco, arrumei as coisas em minha cabeça e comecei a ter um pensamento, uma reflexão organizada. A comunicar-me [...] (LABORIT, 1994, p. 51-52).

Embora eu não houvesse ainda adquirido uma língua que me constituísse enquanto sujeito, sendo surdo, desenvolvi uma sensibilidade visual que me permitia perceber os afetos do ambiente à minha volta. Minha jornada escolar, minha vida enfim, se constituía em estar, pela manhã, na escola Epheta e, à tarde em uma outra escola dita inclusiva, onde fiquei por apenas um ano.

Aos oito anos, fui estudar em uma escola particular para ouvintes, conhecida como Tia Paula. Ali não havia intérpretes e a Libras não era reconhecida como língua pela legislação brasileira e, portanto, também, não o era no espaço escolar. A comunicação era exclusiva no português oral e escrito. Lembro-me, com saudades, do esforço de uma garotinha da 2ª série do Ensino Fundamental, cujo nome era Daphne, para se comunicar comigo. A força de vontade dela em tentar estabelecer contato comigo deixou uma marca positiva em minha vida. Naquela época, como já me referi, eu ainda não tinha uma língua que me permitia estabelecer conexão com o mundo ao meu redor e comigo mesmo. Como Emmanuelle, eu parecia viver diante de um muro de vidro: “[...] com a ausência da linguagem, o desconhecimento das palavras, a solidão e o muro de silêncio, eu me virava não sei como.” (LABORIT, 1994, p.14)

Em suma, minha vida foi marcada por ausências. Faltou-me o ar quando nasci e em decorrência faltou-me a audição. Por longos nove anos, fez-me falta uma língua que me significasse e significasse o mundo ao meu redor. A ausência do meu pai aos cinco meses de idade, durante minha infância, adolescência e agora enquanto adulto, criou uma lacuna em mim. Fez-me falta, durante meus primeiros anos, o contato como pessoas iguais a mim: outros surdos. Fizeram-me falta os colegas de escola. Minha mãe me fez falta também, não que fosse culpa sua, mas senti falta de um relacionamento mais afetivo com ela, pois ela não sabia Libras de forma fluente, e um filho surdo de certo modo não deixa de ser um estrangeiro em seu próprio país. “A criança surda não consegue ocupar o lugar que seus pais [se os pais forem ouvintes] imaginavam que ela ocuparia” (BISOL; SPERB, 2010, p. 10).

O primeiro momento crítico da vida de uma criança surda será, então, o do estabelecimento das relações afetivas precoces, quando a depressão comum ao recebimento do diagnóstico da surdez altera as trocas conscientes e inconscientes entre a mãe e a criança [...] devido à 'perda do sentimento natural de uma mãe que se vê aprisionada pelas representações reeducativas da surdez, ou por um excesso reparador, ou ainda por uma agressividade inconsciente contra a criança representante de seu mal estar'. (VIROLE, 2001, p. 7, *apud* BISOL; SPERB, 2010, p. 10).

Um dia, aconteceu algo que abriu o meu mundo: minha irmã, Karina, que havia feito um curso de língua de sinais, veio me buscar na escola e no caminho para casa no momento em que passávamos pelo campo do Atlético Paranaense, Karina, apontou para a parede do estádio, de cor vermelha e preta, olhou para mim e fez o sinal de 'vermelho', depois apontou para a cor preta e fez o sinal correspondente em Libras. Foi então que pela primeira vez entendi o significado de algo, entendi que vermelho e preto eram cores e que aquelas cores tinham um sinal, uma palavra designada para representar aquilo que eu via. O mundo dos significados se descortinou ante meus olhos, minha mente, meus sentimentos. Depois Karina me explicou que eu era o Bruno e eu, então, compreendi o que isto significava. Até aquele momento minha comunicação e compreensão do mundo era muito pobre, resumia-se a gestos, mímicas e algumas palavras sem significado.

Da 3ª à 7ª série, fui vítima e pratiquei *bullying* na escola. Foram várias as situações de provocação verbal, ameaças, humilhação e agressão física. Recordo que nas aulas de educação física, quando os meninos iam jogar futebol, ao invés de chutarem a bola, provocavam-me, chutando as minhas costas ou me dando pontapés nas pernas.

Havia um garoto orgulhoso que insistia em me provocar. Um dia o procurei e perguntei-lhe porque ele fazia isso. Mas, como ele não me respondia e queria zombar de mim, tomei coragem e puxei um aparelho de dentes que estava preso à sua boca. Na sala de aula, os alunos me provocavam até que eu revidasse, mas quando a diretora da escola era chamada, meus colegas ouvintes apontavam para mim e diziam que eu era o culpado. Por mais que eu tentasse me fazer entender e explicar o que estava acontecendo, a diretora simplesmente não acreditava em mim. É bem possível que ela não entendesse o que eu falava. Então, o que ela fazia era me levar para a sala da direção e chamar a minha mãe. Em casa, como minha mãe também não conseguia comunicar-se comigo, eu ficava no vazio.

Abro um parêntese para apresentar dados de uma pesquisa de campo, em uma escola de surdos, que sinaliza o descrédito que alunos surdos recebem quando tentam relatar episódios de violência. A citação abaixo reforça a ideia de que o *bullying* é um comportamento perverso e não raras vezes não é percebido por aqueles que compõem nosso mesossistema, o meio ambiente no qual as pessoas que se relacionam conosco circulam.

Em decorrência deste esclarecimento de que era proibido 'tocar no aluno', três alunos relataram situações passadas de violência física sofrida dentro da instituição, alegando que eles tentaram denunciar, mas: 'não adianta, se fala ninguém acredita', segundo sinalizado por um dos alunos. Em relação ao narrado, a professora afirmou que acreditava neles, que sabia que estas situações aconteciam no espaço escolar, e que: 'verdade, se aluno surdo conta em casa os pais dizem que é mentira, e se pais chegam vir à escola o professor que agrediu, fala que o filho inventou e o pai acredita.' (ANDREIS-WITKOSKI, S., 2011, p. 205)

Quando entrei na 8ª série, mudei de escola e fiz amizade com outro aluno surdo da minha idade, o que me ajudou a compreender os conteúdos ministrados em sala de aula. Ao terminar o Ensino Médio, passei nos vestibulares para engenharia civil e psicologia, optei por psicologia. Comecei o curso em 2007 e me formei em 2011. Em 2008, comecei a cursar Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e me formei em 2012. Em 2010, fui contratado como psicólogo pela Volvo, onde trabalhei até 2012, auxiliando os surdos e o setor de saúde do trabalho da instituição, quando então passei a trabalhar como professor de Libras na Faculdade Artes do Paraná, onde estou até hoje.

Em 2013 me especializei em Educação bilíngue para surdos pelo Instituto Paranaense de Educação, quando então me interessei em construir um projeto de pesquisa a respeito de *bullying* para o mestrado na Universidade Federal do Paraná. Fui aprovado em 2014. Em 2014, também, obtive o 3º lugar em uma corrida da América do Sul para surdos. Desde então, venho praticando triatlon, o que tem me ajudado a olhar o futuro a partir de novas perspectivas e a deixar para trás o passado.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A VIOLÊNCIA ENTRE PARES A PARTIR DO MODELO BIOECOLÓGICO

A vitimização entre pares, conhecida como *bullying*, é examinada por boa parte da literatura a partir de apenas um ângulo ou perspectiva, daí que o exame do fenômeno fique comprometido e bastante limitado. Há teorias que optam por olhar a relação agressiva a partir somente do indivíduo, outras a partir do grupo em que o indivíduo mantém relações e outras veem o problema como essencialmente sociocultural.

Segundo Berger e Lisboa (2008), em seu capítulo **Em direção a uma compreensão ecológica da agressividade entre pares em um microssistema escolar**, comentam que os modelos individuais consideram que as características individuais, inclusive as genéticas, determinam se um indivíduo será ou não agressivo, ou se será ou não suscetível a se tornar uma vítima da agressividade de outros (BERGER; LISBOA, 2008). A resolução do conflito, nesse caso, estará centrada nas emoções e sentimentos dos envolvidos como a culpa, a vergonha e sentimentos de menos valia.

Por outro viés, há enfoques em que o *bullying* é visto como um fenômeno grupal e naturalizado, e ocorre porque meninos e meninas necessitariam deste processo para adaptar-se ao contexto e ao grupo em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o contexto da cultura de pares aceita, valoriza e valida a agressividade, e as instituições - escola, família, sociedade - não poderiam ser responsabilizadas. A intervenção, por seu turno, estaria centrada no manejo adequado das tensões (BERGER; LISBOA, 2008). Os mesmos autores relatam, ainda, a existência de enfoques socioculturais. Aqui a agressividade é examinada a partir da raça, do gênero, do nível sócio econômico, etc. Esse enfoque explica, por exemplo, a agressividade dos homens como sendo aprendida dos contextos cultural e social. A intervenção se daria pela inclusão no currículo escolar da ética, práticas de trabalho em equipe e cooperação.

Como nenhum marco teórico dá conta de explicar toda a realidade, com as teorias acima expostas não poderia ser diferente. Elas não dão conta do fenômeno *bullying* em toda a sua extensão, já que, como sinalizado, priorizam um aspecto em

detrimento de outro, elas "são unidirecionais" (BERGER; LISBOA, 2008). Devemos, por isso, sempre ter em conta o ângulo que nossos interlocutores e as políticas públicas abordam o problema.

[...] existe um consenso de que o *bullying* não é um fenômeno estritamente individual. Pelo contrário, as evidências apontam para processos a nível individual – cognitivo e comportamental, como também a nível didático, em nível de grupo de pares, a nível de sala de aula, a nível institucional e sociocultural. (BERGER; LISBOA, 2008, p. 74 e 75 – tradução nossa)

De fato “[...] para compreender como e por que um certo aluno age como age, é preciso ir além dos fatores individuais (ex. temperamento) e examinar as interações sociais nos contextos da família, da escola e outros mais amplos” (CUNHA, 2012, p.26). Cunha (2012) fez uma análise dos dados da pesquisa que realizou com 70 professores recrutados em três escolas de Curitiba e 691 estudantes do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, o autor concluiu:

[...] como um dos pontos mais importantes do trabalho o exame simultâneo dos efeitos de diversas dimensões da qualidade de interação professor-aluno não apenas no nível individual, mas também considerando a relação global do professor com a turma em que este aluno está inserido. (CUNHA, 2012, p.113).

Assim, precisamos em todas as análises considerar o contexto global, a sociedade, a escola, a família em que esse sujeito está inserido e não enfatizar somente os aspectos individuais. Concordamos, pois, com os autores Cunha (2012); Berger e Lisboa (2008) que o *bullying* é um fenômeno social. Especialmente com os surdos, isso mostra uma realidade já que uma sociedade pretensamente monolíngue propicia o isolamento do sujeito surdo e como consequência um ambiente propício à violência entre pares.

## 2.2. A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO.

A presente pesquisa tem como fundamento científico a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, teórico que dedicou sua vida a

estudar o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner nasceu no ano de 1917 na Rússia. Dali imigrou com seus pais para os Estados Unidos. Sua vida, especialmente quando criança em desenvolvimento foi marcada por percalços e dificuldades. Graduou-se em música e psicologia. Teve um casamento longo, filhos e netos. Na base da sua teoria, está a família (não a contemporânea) como estrutura fundamental de uma sociedade sadia.

Sua teoria foi baseada nas postulações de Kurt Lewin, um cientista do desenvolvimento humano nos primórdios de 1900. Enquanto estudante de psicologia, em meados de 1930, ao ler um de seus ensaios concluiu que Lewin não era de fato um cientista, “[...] mas um pensador confuso e incapaz de operacionalizar suas ideias”. Porém, anos mais tarde, em um discurso de agradecimento, em 1977, ao receber o Prêmio Memorial Kurt Lewin, Bronfenbrenner retratou-se: “[...] recebi quase todo o meu conhecimento depois de terminar o doutorado.” (BROFENBRENNER, 2011, p. 79). Ele fazia referência ao impacto que teve Kurt Lewin em sua vida e em seu modo de pensar a realidade e a ciência.

Bronfenbrenner defendeu o exame da realidade do ser humano em toda a sua extensão e complexidade. Para ele, uma boa teoria somente pode ser construída a partir da realidade, por isso, afirmava, taxativa e categoricamente, que as pessoas deveriam ser observadas e compreendidas – (i) nas suas interações com os outros, (ii) com os objetos que as circundam e (iii) com os símbolos que as permeiam e significam -, em contextos reais, e não artificiais de laboratório como acontecia até então.

A vida real era a sua obsessão. Para ele, somente através do estudo acurado da *vida como ela é*, podemos, enquanto cientistas obter um retrato fiel do ser humano. “Para ele e seu mentor Kurt Lewin, não havia nada mais prático do que uma boa teoria.” (KOLLER S. *apud* BRONFENBRENNER, 2011, p. 16), daí ele afirmar que a ciência é que precisa das políticas públicas, e não o contrário, conforme postula o pensamento tradicional.

Bronfenbrenner compreendeu e descreveu o que hoje nos parece óbvio, vale dizer, que o desenvolvimento do ser humano é sempre dependente do contexto em que este está inserido. Tal contexto acontece em níveis, círculos concêntricos que se abarcam e interdependem.

O nível mais contíguo ao indivíduo está relacionado com o ambiente imediato em que ele está inserido, envolve suas relações mais próximas, as relações 'face a

face' (i) com outras pessoas, (ii) com o mundo dos símbolos e (iii) com a linguagem. É nomeado de **microssistema**. O próximo nível que abarca esse primeiro nível é o **mesossistema**, formado pelo conjunto de microssistemas. Constitui-se pelas interações dos ambientes a que o indivíduo está exposto. O **exossistema**, que abrange os anteriores, é composto pelos ambientes aos quais o indivíduo não está diretamente ligado, mas, que o influencia porque afetam as pessoas com quem ele se relaciona. O **macrossistema**, por fim, que engloba todos os outros, moldando e influenciando o indivíduo, está ligado à cultura, à política, à economia, às leis, aos estados modernos, às religiões, à ética, à moral, ao sistema, entre outros.

Com base nessa teoria, encontram-se, por exemplo, concepções inspiradas na dinâmica desses contextos. Um dos exemplos é o da figura abaixo, que mostra um modelo sócio ecológico para a vitimização entre pares (ESPELAGE; SWEARER, 2003, *apud* CUNHA, 2012).

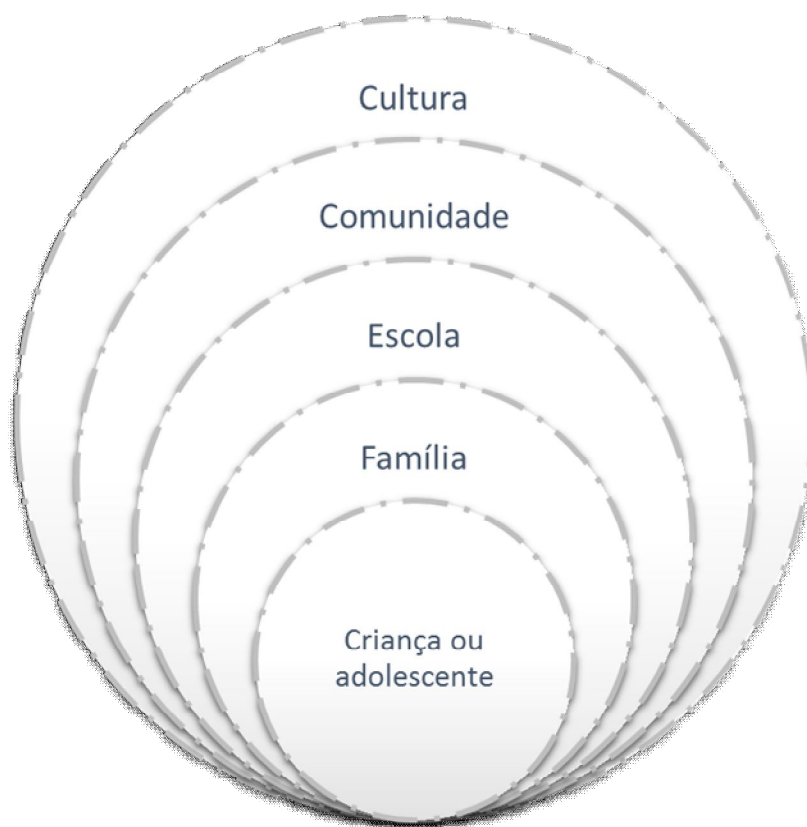


Figura 1: Um modelo sócioecológico para a vitimização entre pares. (Adaptado a partir de ESPELAGE & SWEARER, 2003, *apud* CUNHA 2012).

Além do contexto, para se compreender como se dá o desenvolvimento do ser humano, é preciso ter em conta: (i) a pessoa com suas características únicas, habilidades, experiências, conhecimentos, sem esquecer suas predisposições; (ii) a relação que se estabelece entre a pessoa e o contexto em que ela está inserida, em especial os processos proximais, os quais possuem forma, força, conteúdo e direção; (iii) e o tempo, - o *cronos* -, que é o moderador das mudanças que ocorrem com todo o ser humano durante o curso da sua vida.

Bronfenbrenner estabeleceu, também, os alicerces do modelo sócioecológico. Elenca-se aqui os mais importantes para o estudo do *bullying*. O primeiro alicerce é a **experiência** – tanto a objetiva quanto a subjetiva - de cada ser humano. A experiência objetiva está relacionada às circunstâncias, eventos, fatos, ambientes, acontecimentos externos a nós, que afetam e moldam os indivíduos desde quando nascem até a sua velhice. Já a experiência subjetiva de cada um está amalgamada aos sentimentos, - “[...] antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais.” (BRONFENBRENNER p. 45) -, os quais são carregados de forças emocionais e motivacionais - amor, ódio, esperança, descrença, felicidade, infelicidade, e por aí afora.

A subjetividade, para Bronfenbrenner, é caracterizada por “*estabilidade e mudança*”. Para o autor “[...] muito poucas das influências externas que influenciam significativamente o comportamento e o desenvolvimento humano podem ser descritas em termos de circunstâncias físicas e eventos objetivos.” (BRONFENBRENNER, 2011, p 45). A experiência é, portanto, tanto objetiva quanto subjetiva e, são esses dois lados da mesma moeda que dirigem o percurso do desenvolvimento humano, “ [...] nenhum deles, por si, é presumido como suficiente. Além disso, esses elementos quase nunca funcionam na mesma direção. Por isso, é importante compreender a natureza de cada uma dessas duas forças dinâmicas.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 45)”

O segundo alicerce são os **processos proximais**, os quais se originam das interações com o outro e são as forças motrizes que acolchoam o desenvolvimento humano. Esse outro não pode ser um outro qualquer, mas necessariamente tem de ser alguém que estabeleça uma relação de afetividade duradoura e confiável com a criança, com o jovem, com o adulto. Tais processos proximais precisam se tornar mais complexos ao longo do desenvolvimento. Eles podem ser relacionados, por exemplo, aos cuidados dos pais com os filhos desde o momento em que nascem,

através da amamentação pela mãe e da troca de afetos com ambos os pais. Depois, quando a criança cresce um pouco podemos ver os processos proximais nas brincadeiras, na aquisição da linguagem e do simbólico e, depois conforme os filhos vão crescendo, quando os pais e responsáveis partilham e promovem novos conhecimentos, habilidades, atividades físicas, o cuidado com o outro, o respeito pelas pessoas mais velhas, o cuidado de pessoas doentes, e por aí a fora. Tais processos proximais são viscerais para o desenvolvimento humano equilibrado e saudável:

Para os mais jovens, a participação nos processos de interação ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo. Mediante uma interação progressivamente mais complexa com seus pais, por exemplo, as crianças tornam-se cada vez mais agentes do seu desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

O terceiro alicerce está relacionado a complexificação e regularidade dos processos proximais. O quarto alicerce é a internalização dos sentimentos de afeto expressados pelos pais e, que somente acontece se houver apego emocional mútuo. Por fim, o quinto alicerce diz com o envolvimento, o engajamento, a disponibilidade do adulto para com a criança, é o chamado terceiro responsável, o qual irá disponibilizar, de modo contínuo, tempo de qualidade em atividades conjuntas com a criança cuidada, expressando admiração e afeto Brofenbrenner relata que investigações concluíram que:

Primeiro, mesmo nas famílias que vivem em condições favoráveis, filhos de mães ou pais solteiros, para os quais nenhuma outra pessoa atua de forma confiável no papel de “terceiro responsável”, estão em maior risco de experimentar um ou mais dos seguintes problemas de desenvolvimento humano: hiperatividade ou retraimento, déficit de atenção, dificuldade em adiar gratificação, desempenho acadêmico pobre, problemas no comportamento escolar e absentismo frequente.

Segundo, em um nível mais sério, essas crianças estão em maior risco para a assim chamada “síndrome adolescente” de comportamentos que tendem a ser associados: abandono escolar, envolvimento em gangues, tabagismo, uso de bebidas, experiência sexual prematura, gravidez na adolescência, desinteresse pelo trabalho e, em casos mais extremos, uso de drogas ilícitas, suicídio, vandalismo, violência e atos criminosos.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 50)

Outros autores além do Brofenbrenner, Sant'Ana e Loos (*apud* PALUDO, 2013), autores do sistema teórico da afetividade ampliada, asseveram que “a pessoa é construída nas relações sociais à medida que se autoavalia e reavalia o mundo, reestrutura e ressignifica” e “assim o ‘eu’ deixa de ser um ideal ‘egoísta’ e ‘egocêntrico’.”

### 2.3. *BULLYING*: CARACTERÍSTICAS, CLASSIFICAÇÃO E CONSEQUÊNCIAS.

De acordo Weiner e Miller (2006, *apud* SMITH; SHARP, 1994) o *bullying* pode ser caracterizado como provocações verbais, intimidação física, humilhações, violência, tortura, e outras formas de agressão física ou verbal. Também Dixon (2006) afirma que *bullying* é um subgrupo de comportamentos agressivos, que se repetem e por um desequilíbrio de poder.

Quanto à classificação, Sá (2009) utiliza as tipologias para *bullying* adotadas segundo Sharp; Smith (1995: 1) e Mynard; Joseph (2000: 169): - o *bullying* “direto”, que, por sua vez, se subdivide em físico e verbal; - e o *bullying* “indireto”. Para esses autores, as formas diretas são os confrontos diretos, com manifestações físicas, realizados por meio de um indivíduo ou um grupo e no caso dos ataques verbais, são utilizados recursos como insultar, fazer piadas, ameaças, comentários ofensivos dirigidos à pessoa ou à sua família. As vítimas podem ser alvo devido à cor da pele, sua origem étnica, orientação sexual ou mesmo por uma deficiência física ou sensorial.

Na forma indireta, os ataques são realizados por meio de manipulação em segredo, de alunos que espalham histórias com conteúdo negativo, fazendo comentários maliciosos com o objetivo de excluir alguém do grupo. Também aqui entram o uso de e-mails, mensagens, torpedos, ou imagens de celular com objetivo de ridicularizar e constranger alguma pessoa.

Segundo Cunha (2012), a agressão mais usual é a física, com o uso de chutes, socos, seguida da verbal, como falar mal e dar apelidos. Na adolescência, existe um agravamento desses comportamentos que acabam por prejudicar a relação da vítima com outras pessoas, sendo mais difícil de identificar este tipo de agressão (CRICK; GROETPETER, 1995, *apud* CUNHA, 2012). A sociedade, por falta de

conhecimento, banalizou a definição de *bullying*. Não se pode chamar de *bullying* um fato de violência isolado, o fenômeno para ser caracterizado como *bullying* precisa acontecer de modo repetido e sistemático e entre pares.

Bandeira e Hutz (2012) adotam a classificação de Berger (2007) que o subdivide em 4 tipos: físico, verbal, relacional e eletrônico. Os dois primeiros já foram descritos acima e relacionam-se a práticas de agressão corporal: chutes, socos, beliscões e a verbal a xingamentos e humilhações através de piadas. O relacional, de acordo com Berger, “[...] afeta o relacionamento social da vítima com seus colegas; ocorre, por exemplo, quando um adolescente ignora a tentativa de aproximação.” (BANDEIRA; HUTZ, 2012, p. 173). Por fim, o eletrônico, mais conhecido como , ocorre através de mídias eletrônicas ou da rede mundial de computadores.

A cyberagressão e *cyberbullying* produzem consequências, a conduta agressiva e o *bullying* realizado através dos meios tecnológicos como o telefone móvel e internet. Se trata de um fenômeno característico do século XXI, que aparece dada a rápida difusão em nível internacional dos telefones móveis e o uso da internet. Se estende de maneira mais rápida e com maior frequência nos países industrializados. Se reproduz de forma mais habitual na segunda infância e na adolescência, já que estes jovens são “nativos digitais” e cresceram junto com estas tecnologias. (SMITH, 2013 p. 173, tradução nossa)

Cunha e Weber (2006), também, subdividem o *bullying* de acordo com os perfis dos participantes: (1) agressores, (2) vítimas, (3) vítimas-agressores e (4) o grupo neutro, incluindo os meros expectadores e os defensores da vítima. Coloroso (2003: 3, *apud* SÁ, p. 96, 2007) identifica o agressor, a vítima e a testemunha (espectador) como sendo “[...] os três personagens de um triângulo numa peça trágica diariamente em cena nas nossas casas, nas nossas escolas, nos nossos recreios ou nos nossos bairros.” (Id., p. 96).

Os agressores são aqueles que agem com desrespeito e maldade, podem agir sozinhos ou em grupo, mostram sua liderança pela força física ou assédio psicológico (CUNHA, 2009). Para Cleo Fante:

O agressor é aquele que vitimiza os mais fracos. O agressor, de ambos os sexos, costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia. Frequentemente, é membro de família desestruturada, em que há pouco ou nenhum relacionamento afetivo. Os pais ou responsáveis exercem supervisão deficitária e oferecem comportamentos agressivos ou violentos



como modelos para solucionar os conflitos. O agressor, normalmente, se apresenta mais forte do que seus companheiros de classe e que suas vítimas em particular; pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho do que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras; no esporte e nas brigas, sobretudo no caso de meninos. É mau-caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência às frustrações. Custa a se adaptar às normas; não aceita ser contrariado, não tolera os atrasos e pode tentar se beneficiar de artimanhas na hora das avaliações. É considerado malvado, duro e mostra pouca simpatia para com suas vítimas. Adota condutas antissociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de se sentir atraído pelas más companhias. (FANTE, *apud* CALHAU, 2011, p. 8)

Quanto às vítimas são os estudantes ou pessoas que não conseguem reagir a provocações e atitudes agressivas de seus pares. Para Cleo Fante (*apud* CALHAU, 2011, p. 9 e 10):

As vítimas são eleitas. Elas não precisam fazer nada para serem escolhidas. Os agressores simplesmente as elegem no meio de um grupo para serem alvos de seus ataques. Essas agressões, então, não têm um motivo especial, uma origem.

Ao comentar o *bullying* escolar, Cleo Fante e Pedra lembram que a maioria dos alvos no *bullying* são aqueles alunos considerados pela turma como diferentes ou “esquisitos”. São tímidos, retraídos, passivos, submissos, ansiosos, temerosos, com dificuldades de defesa, de expressão e de relacionamento. Além desses, as diferenças de raça, religião, opção sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e de se vestir parecem perfilar o retrato das vítimas. Esse perfil é o mesmo das vítimas de *bullying* nos outros ambientes – ex.: trabalhos (FANTE, *apud* CALHAU, 2011, p. 9-10).

Sá (2009) citando Seixas (2005) afirma que geralmente as vítimas são pessoas mais jovens e fracas que os agressores. O mesmo autor cita Olweus (2005) para afirmar que as vítimas-tipo demonstram mais insegurança e ansiedade que a média dos alunos, geralmente são mais sensíveis e silenciosos; ao serem agredidos, choram ou saem do local. Também são alunos que sofrem de “baixa auto-estima”, sentem-se fracassados, pouco atraentes, sentem vergonha com frequência.

É sabido que, na sua maioria, as vítimas têm uma atitude positiva face ao trabalho e disciplina escolares, apresentando um rendimento acadêmico dentro da média ou mesmo globalmente superior ao dos agressores que, por sua vez, tendem a exibir fracos resultados. Mas, se em termos de resultados escolares as vítimas se revelam capazes de superar os agressores, socialmente já assim não é. Sendo pouco populares, as agressões não podem ter nelas senão um efeito cumulativo, acabando por

denegrir ainda mais a sua imagem perante os pares. Aliás, e em particular no caso das raparigas, os *bullies* são hábeis em gerir uma imagem negativa da vítima junto dos colegas e, porque são socialmente muito mais competentes, torna-se muito difícil para a vítima inverter a situação (FORMOSINHO; SIMÕES, 2001, p. 73).

Martínez (2002) citado por Sá (2005) diz que as vítimas são alunos pouco populares na turma, geralmente não tem nenhum bom amigo e não reagem as provocações. Para o autor existem dois tipos de vítimas: a ativa e a passiva. No caso da vítima provocadora/ativa, esta reage ao *bullying* de forma desafiante e violenta. São alunos que geralmente tem dificuldades de concentração e se comportam de forma tensa e irritante com os colegas. Segundo Cleo Fante:

As vítimas agressoras são pessoas que foram vitimizadas pelo *bullying* e passaram a ser agressoras de outras pessoas. Aprenderam o comportamento do *bullying* e, por algum motivo (ex: deixarem de ser alvos) passaram a reproduzir o comportamento e atacar outras pessoas. (FANTE, *apud* CALHAU, 2011, p. 11-12).

Já a vítima passiva é a mais comum, são geralmente alunos inseguros, silenciosos e introvertidos. Este tipo de estudante não responde a agressão e ataques, foge e começa a chorar. “Geralmente são crianças muito protegidas pelos pais dificultando assim a sua capacidade de se imporem perante o grupo.” (OLIVEIRA, p. 31, 2012)

Quanto aos espectadores eles podem ser passivos, ativos ou neutros. Os passivos por sentirem medo ou por serem ameaçados, não conseguem agir. Os ativos são aqueles que demonstram apoio moral aos agressores, se divertem vendo as brigas e discussões. Os espectadores neutros são aqueles que não demonstram sensibilidade frente às situações de *bullying*, são omissos. Segundo Cleo Fante:

Os expectadores passivos ou testemunhas silenciosas. Esse grupo maior é formado por pessoas que, ao mesmo tempo, são, de certa forma, vítima e testemunhas dos fatos. A grande maioria não concorda com os agressões, mas prefere ficar em silêncio, pois tem medo que os agressivos, em caso de saída em defesa das vítimas, as “eleja” também para esses ataques. (FANTE, *apud* CALHAU, 2011, p. 10).

Aspecto a ser considerado é de como o *bullying* é percebido por meninos e meninas. Pesquisa correlacional de corte transversal sobre *bullying* feita por

Bandeira e Hutz (2012), que envolveu 465 alunos, 52,7% do sexo masculino, com idade entre 9 e 18 anos, de quartas a oitavas séries do ensino fundamental de três escolas (duas públicas e uma privada) da cidade de Porto Alegre (RS) observou que

[...] meninos acreditam que um dos motivos para o *bullying* ocorrer é por brincadeira ( $\chi^2=4,3$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ ) ou porque os agressores são mais fortes ( $\chi^2=5,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ ). As meninas acreditam que o *bullying* ocorre por outros motivos ( $\chi^2=17,9$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ ). A categoria “outros motivos” incluiu preconceito, falta de respeito, inveja ou ciúmes dos agressores, porque os agressores são impunes ou porque eles “se acham”. (BANDEIRA; HUTZ, 2012, p.39)

A pesquisa também apontou alguns dos motivos que levam pré-adolescentes e adolescentes ouvintes à prática do *bullying* (TABELA 1):

TABELA 1: adolescentes ouvintes à prática do *bullying*.

Possíveis motivos	Total	Meninas	Meninos
Por brincadeira	186 (40,2%)	77 (35,0%)	109 (44,5%)
A vítima é diferente	96 (20,7%)	49 (22,3%)	47 (19,2%)
Não sabe a causa	94 (20,3%)	49 (22,3%)	45 (18,4%)
Os agressores são mais fortes	94 (20,3%)	25 (11,4%)	47 (19,2%)
Os agressores são provocados	24 (5,2%)	13 (5,9%)	11 (4,5%)
A vítima merece o castigo	8 (1,7%)	4 (1,8%)	4 (1,6%)
Outros motivos	89 (19,2%)	60 (27,3%)	29 (11,8%)
N	463	219	244

Fonte: BANDEIRA; HUTZ, 2012.

Sobre as consequências do *bullying*, existem evidências de que há relação significativa entre a vitimização entre pares e problemas de comportamentos, tais como: predisposição para experiências psicóticas (CAMPBELL; MORRISON, 2007), depressão e ansiedade (JAMES; CASSIDY; JAVALOYES, 2000; KLOMEK; MARROCCO; KLEINMAN; SCHONFELD; GOULD, 2007; SALMON; VUIJK; VAN-LIER, CRIJNEN; HUIZINK, 2007), redução da auto-estima (SPADE, 2007), desenvolvimento de hiperatividade e problemas emocionais (GUNTHER; DRUKKER; FERON; VAN-OS, 2007).

Silva (2009) também relata haver a possibilidade de ocorrerem sintomas psicossomáticos: cefaleia, cansaço crônico, náuseas, tensão e outros. Esta forma de violência pode desencadear o transtorno do pânico, que caracteriza-se por medo intenso e infundado; outro sintoma pode ser a fobia escolar e social; transtorno de ansiedade generalizada; anorexia, bulimia, depressão, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno pós-traumático.

Calhau (2011) menciona as consequências fisiológicas que o *bullying* causa em suas vítimas:

[...] podemos mencionar que o estresse é responsável por cerca de 80% das doenças da atualidade, pelo rebaixamento da resistência imunológica e sintomas psicossomáticos diversificados, principalmente próximos ao horário de ir escola (especialmente no caso de crianças menores), como dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia e vômitos, dor no estomago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão, dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos, perdas ou aumento de apetite, dores generalizadas, entre outras. Podem surgir doenças de causas psicossomáticas, como gastrite, úlcera, colite, bulimia, anorexia, herpes, rinite, alergias, problemas respiratórios, obesidade e comprometimento de órgãos e sistemas. (CALHAU, 2011, p.13),

Entre crianças e adolescentes o *bullying* atrapalha a aprendizagem e produz baixa autoestima, entre outros problemas emocionais.

O *bullying* é um fator de risco importante, e há evidências que indicam a relação entre a vitimização e comportamentos internalizados específicos, como a predisposição para experiências psicóticas (Campbell & Morrison, 2007), depressão e ansiedade (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2007; Salmon, James, Cassidy & Javaloyes, 2000; Vuijk, van-Lier, Crijnen & Huizink, 2007) e redução da auto-estima (Spade, 2007) e o desenvolvimento de hiperatividade e problemas emocionais (Gunther, Drukker, Feron & van-Os, 2007). Mitchell, Ybarra e Finkelhor (2007) mostram que tanto a vitimização através de recursos tecnológicos quanto aquela realizada em interações ao vivo esta independentemente relacionada a sintomatologia depressiva, comportamento delinquente, e uso de drogas. Kumpulainen e cols.(1998) destacam ainda que aqueles que são somente vitimizados caracterizaram-se principalmente por problemas de comportamento internalizados, não problemas de comportamentos externalizados, que é prevalente entre agressores. (Cunha, 2009, p. 27-28)

É provável que consequências como depressão, ansiedade, nervosismo, sejam ainda mais elevadas e graves em indivíduos surdos vítimas de *bullying*, por conta do isolamento escolar e das várias formas de manifestação do preconceito a que estão

submetidos. Relata Amaral (1998) ao falar sobre diferenças físicas, preconceitos e sua superação:

Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis: “rolha de poço”, “azeitona de palito”, “pau-de-sebo”, “nanico”, “criolo doido”, “quatro olho”, “surdinho”, “tadinho”, “cegueta”, “mula manca”, [...] estaríamos muito perto da resposta: a presença do preconceito e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciar não só seus direitos de cidadão, mas também de vivenciar plenamente sua própria infância. (1998, p. 11-12).

Portanto, se o preconceito e a diferença física e intelectual fomentam o *bullying*, ou seja, o “cerco” em torno de determinadas vítimas, o estudo do tema envolvendo pessoas surdas passa a ser importante para a diminuição da sua ocorrência. Faremos esta análise na próxima seção da dissertação.

## 2.4. ESTUDANTES SURDOS NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL.

Hoje no Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010) temos 9.722.163 pessoas com algum tipo de deficiência auditiva. Destes 347.481, não consegue ouvir de modo algum, 1.799.885 tem grande dificuldade e 7.574.797 tem alguma dificuldade. Esses números são significativos sendo necessário desenvolver pesquisas relacionadas aos processos de escolarização, relações sociais e familiares e outros aspectos do desenvolvimento desses sujeitos. Nesta pesquisa, adotamos a terminologia de surdo para todos os grupos identificados pelo IBGE.

Em termos educacionais, sabe-se que desde a década de 1990 as políticas denominadas inclusivas preveem que este grupo de estudantes seja contemplado nas políticas e práticas pedagógicas, contrapondo-se a exclusão desse grupo nos espaços escolares em décadas anteriores. Com o Decreto Nº 5.626 de 2005 que dispõe sobre a Libras, os surdos têm reconhecida sua língua e o direito de contarem com o trabalho de intérpretes de Libras em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os desafios são grandes neste novo cenário educacional e vão além da adaptação de estratégias pedagógicas, sendo necessário promover climas escolares

seguros e acolhedores para esses estudantes. Infelizmente, sabemos que muitos estudantes surdos tem dificuldades relacionais com seus pares e com professores nos ambientes escolares, é portanto relevante investigar o desenvolvimento social de surdos em ambientes educacionais. (STROBEL, 2008; ANDREIS-WITKOSKI, S., 2011, 2012)

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado em 2008, prevê que estes alunos sejam respeitados em suas especificidades:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. (2008, p. 17).

Para Quadros (1997), o bilinguismo é a forma mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e parte desse pressuposto para ensino da língua escrita L2 (portuguesa).

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm direito de ser ensinadas na língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 27)

Cumpramos destacar que o termo “educação bilíngue” é polissêmico, vale dizer, seu sentido não é o mesmo para a comunidade surda e para a política de inclusão do Governo Federal. A comunidade surda luta por uma educação bilíngue em que a Libras seja efetivamente praticada nas escolas e instituições de ensino, isto é, seja a língua de acesso a todo o conhecimento. A política bilíngue do Ministério da Educação é diferente, não privilegia a língua de sinais como língua identitária e cultural dos surdos mas tem no português o seu ‘norte’:

Em trabalho anterior advertimos para o modelo assimilacionista que caracteriza a educação bilíngue dos surdos brasileiros, tendo em vista que o sistema educacional conduz a um monolinguismo, ou a um limitado bilinguismo, em que a língua de sinais tem sido sistematicamente negada como principal meio de comunicação e acesso ao conhecimento, em direção a práticas linguístico culturais que têm no português sua referência mais significativa. Fruto desse “bilinguismo incipiente”, a educação linguística das crianças surdas não constrói referências de identificação

culturais positivas e o precário aprendizado da língua portuguesa como segunda língua tem sido o alvo da marginalização e exclusão dos estudantes. (FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C, 2014, P. 09)

Ainda segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 8) “[...] o Estado atribui à língua de sinais o status de recurso de acessibilidade para surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, conforme exposto na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>3</sup>.

O direito da pessoa surda não deve ser desconsiderado, é necessário pois que a sociedade se mobilize a fim de garantir aos surdos espaços bilíngues legítimos nas escolas, empresas, locais de lazer, serviços de saúde, igrejas e outros.

Os surdos têm seus direitos previstos através da Lei nº 10.436/02 que estabelece a Libras como uma língua oficial das comunidades surdas brasileiras. A lei é regulamentada com o Decreto Federal nº 5626 /05 que define a Libras como uma disciplina curricular obrigatória para futuros professores, orienta a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras e indica o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O Decreto também orienta a organização da educação bilíngue no ensino regular e prevê a garantia do direito à saúde das pessoas surdas e o papel do poder público e das empresas no apoio ao uso e na difusão de Libras.

No caso da inclusão escolar, a Lei trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o

---

3

<sup>3</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Disponível em: <> Acesso em 04 de fev. de 2016.

acessa à comunicação, à informação e à educação.( DECRETO FEDERAL / 5626/2005)

Outro aspecto fundamental na formação (emocional, social e para o trabalho) dos surdos são suas relações familiares. Muitas famílias assumem sua responsabilidade na formação dos filhos, são pais presentes, enquanto outras se omitem suas funções, sendo pais ausentes, responsabilizando unicamente a escola e o governo pela educação de seus filhos.

No caso de crianças surdas, filhos de pais ouvintes, pode haver uma dificuldade dos pais em relação à educação dos filhos, devido às barreiras de comunicação. Para Fernandes (1998) pesquisas mostram que 92 a 95% dos surdos, nascem em famílias de pais ouvintes. Infelizmente a maioria dos pais, não é informada sobre as possibilidades educacionais de seus filhos, recebendo na maioria das vezes somente informações baseadas na concepção clínico-terapêutica, que não valoriza a Libras e a cultura surda.

Atualmente, grande parte dos surdos está inserida em escolas inclusivas. Porém, como em sala de aula a Libras não é utilizada como a língua de instrução nem é considerada uma língua de status, os surdos acabam excluídos do ambiente escolar e do processo de ensino aprendizagem efetivo. As escolas bilíngues para surdos são fundamentais para realmente garantir uma educação de qualidade para este grupo.

## **2.5. ATRIBUIÇÃO DE SINAIS AO TEMA DE PESQUISA**

Para contextualizar o tema da pesquisa foi necessário que o pesquisador investigasse e criasse sinais na Língua Brasileira de Sinais que tratassem do tema da pesquisa, visto que, para alguns termos não existe o registro de sinais. Neste sentido ANDREIS-WITKOSKI, S. afirma:

É importante frisar que as críticas feitas à Língua de Sinais, alegando que esta não possui sinalização para todas as palavras da língua oral, como, por exemplo, em áreas específicas como a Biologia, pode ser questionada a partir de dois aspectos: 1- A Língua de Sinais realiza-se através de modalidade visual espacial e a tradução da língua oral não se realiza através da isomorfia entre esta e sinais. 2 – A alegada ausência de sinais é



uma decorrência inevitável, porém passível de transposição, na medida em que a língua é a expressão de seus usuários que, no caso, foram proibidos de utilizá-la além de terem uma absoluta restrição de papéis e funções sociais. Somente o uso e a ocupação de espaços sociais poderão conferir à Língua, como a toda e qualquer língua viva cada vez mais e maior riqueza de expressão do mundo real e pensado. (2011, p. 192)

As Línguas de Sinais são consideradas como línguas próprias, naturais das comunidades surdas. Segundo Quadros e Karnopp (2004) as línguas de sinais não são somente gestos ou mímicas, mas constituem-se com um sistema linguístico estruturado gramaticalmente e que permite a produção de um número ilimitado de frases, além de possibilitarem a comunicação entre seus usuários. Cada país tem sua própria língua de sinais, portanto, ela não é uma língua universal. No caso do Brasil a língua de sinais é denominada Libras – Língua Brasileira de Sinais e foi reconhecida nacionalmente por meio da Lei 10.436/02. (BRASIL, 2002).

Segundo Felipe (2007, p.21):

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. (FELIPE, p. 21).

Cabe esclarecer também que a LIBRAS não é um linguagem, mas sim uma língua, que foi/é construída por comunidades surdas, ao longo dos anos. Utilizamos o conceito de linguagem de acordo com as teorias sócio-interacionistas. Segundo Finger e Quadros (2008, p. 119) “[...] a linguagem é um instrumento da comunicação, um veículo, suporte material de conteúdos internos, mentais”. Além deste aspecto, Goldfeld (1997, p. 57) afirma que a “aquisição da linguagem segue a direção do mundo externo para o interno, orientando desta forma o pensamento”. Para Vygotsky, a linguagem além de ter a função de comunicação também auxilia na organização e planejamento do pensamento. No caso de crianças surdas que sofrem atrasos de linguagem, isso provoca uma desvantagem, em relação a outras crianças que adquirem a linguagem naturalmente. Trata-se de um assunto polêmico, pois, muitos acreditam que primeiro o surdo deve aprender a falar, não usar a língua de sinais, pois isto ajudaria no aprendizado da língua portuguesa, outros acreditam que primeiro o surdo deve aprender a língua de sinais e depois a língua portuguesa.

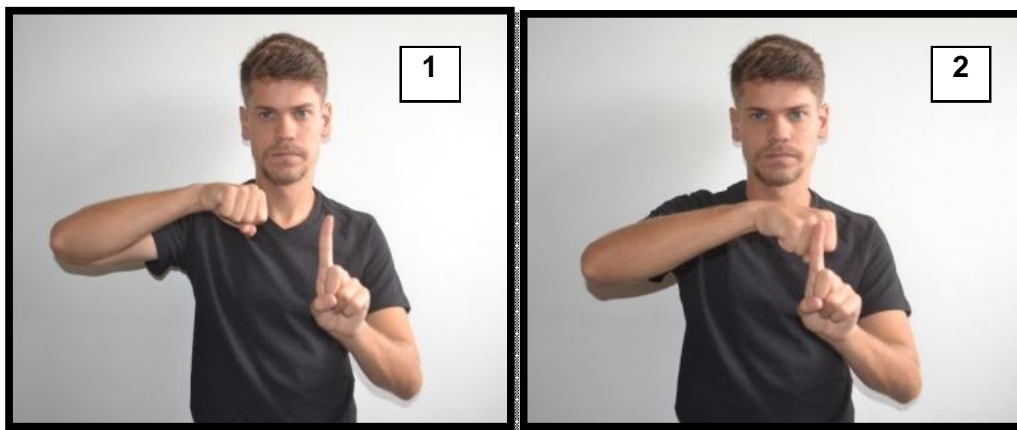
Para a presente pesquisa, foram criados sinais em Libras para os principais conceitos, embora se saiba que a Língua de Sinais Americana (ASL) e a Língua de Sinais Espanhola (LSE) já possuem sinal para *bullying* e outros termos utilizados (figura abaixo). Registre-se que estes sinais não serão adotados aqui uma vez que estamos inseridos em outra cultura:

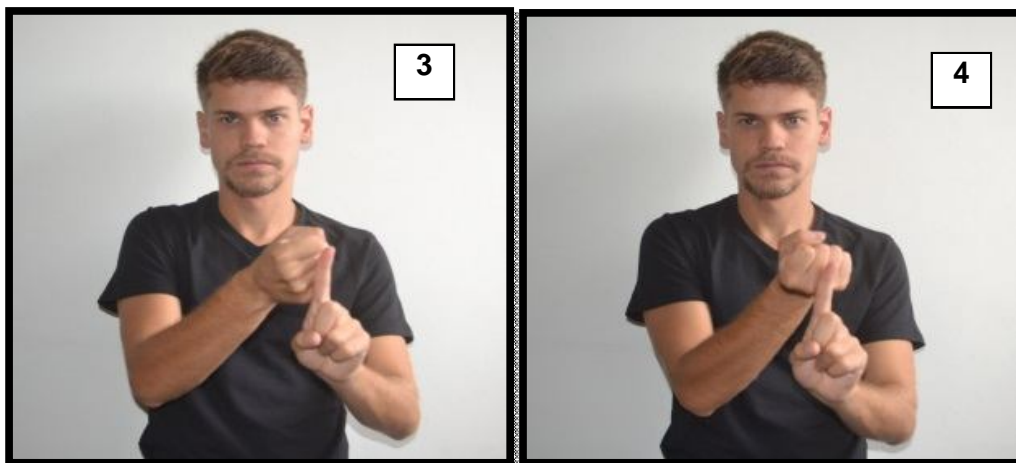
Figura 2: Sinal de *Bullying* (ASL)



(Fonte: Foto do autor)

Figura 3: Sinal de *Bullying* (LSE)





(Fonte: Foto do autor)

Os sinais em Libras - *bullying*; vítima; agressor; espectador; teoria sócio-ecológica de Bronfenbrenner: microssistema; ecossistema, mesossistema, macrossistema - propostos pelo autor da dissertação, foram construídos por ele, visto que não foi encontrado o vocabulário nos dicionários de Libras conhecidos no Brasil. Para validar o léxico, específico da área da Psicologia, o autor solicitou a validação dos sinais a um grupo de psicólogos surdos<sup>4</sup>.

O primeiro sinal criado foi para o termo *bullying*, pois, o sinal utilizado no Brasil é emprestado da Língua Americana de Sinais (ASL) e o autor e o grupo de psicólogos acredita fundamental que haja um sinal correlato também em Libras. Nas fotos abaixo a mão direita aberta retrata o grupo, pares de alunos e suas atitudes (provocações verbais, violência física, agressividade, humilhações, ameaças), a mão esquerda com o dedo indicador apontado para frente retrata o sujeito que sofre o *bullying*.

---

4

<sup>1</sup> O grupo é formado por 21 psicólogos (17 surdos e 4 ouvintes, fluentes em Libras) que se comunicam por meio de rede social (Whatsapp) regularmente.

Figura 4 - Sinal de *Bullying* (Libras)



(Fonte: Foto do autor)

Nestas fotos, (Figura 4) evidencia-se a ação dos pares (mão direita) contra o sujeito que sofre o *bullying*. Os cinco dedos da mão direita também significam as cinco características do comportamento entre pares que devem necessariamente estar presentes para que se possa nomear o fato de *bullying*. Vale dizer, o comportamento deve ser agressivo, negativo (físico ou verbal), repetitivo, humilhante e deve haver um desequilíbrio de poder.

O sinal abaixo (figura 6) dá nome, na cultura surda, ao autor da teoria bioecológica: Brofenbrenner. Mostra a mão esquerda aberta e parada, e a mão indicando uma “boneca russa”:

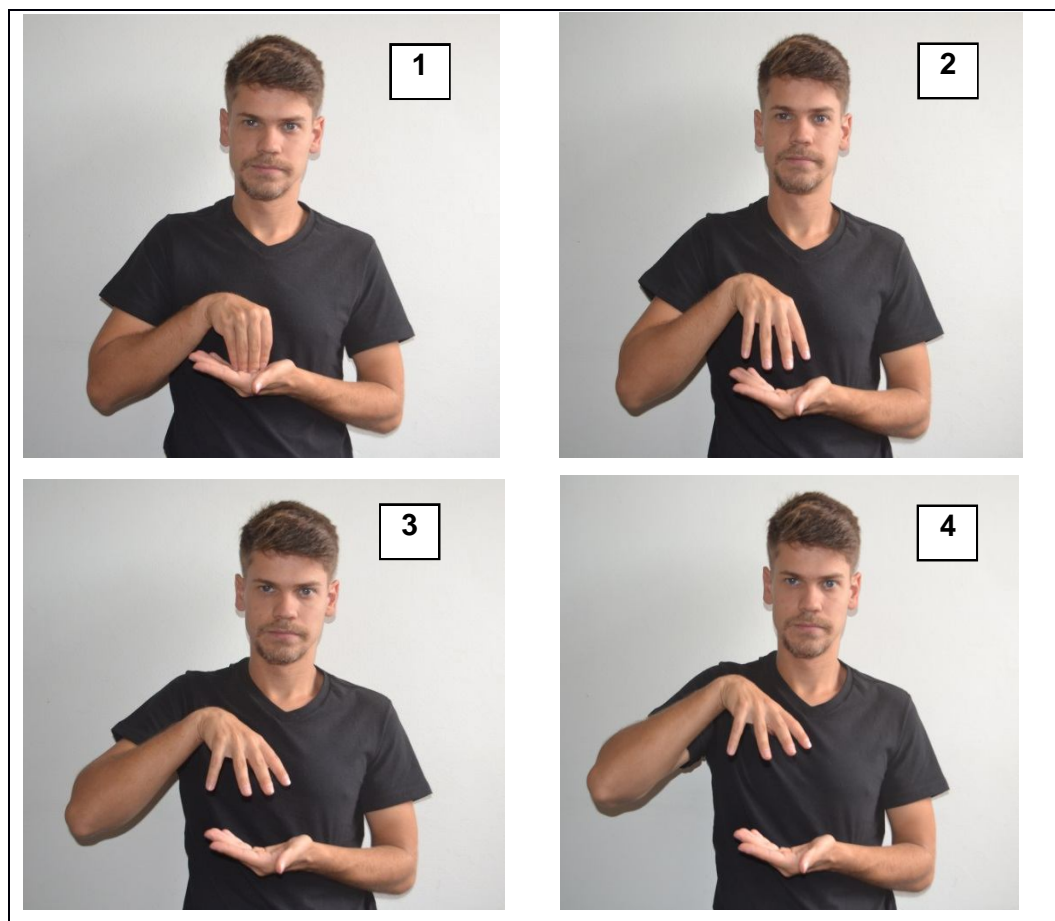
Figura 5 – Bonecas russas



Fonte: Foto da pesquisa

A boneca russa indica os vários contextos em que a criança está inserida e que devem ser levados em consideração na análise de fenômenos como o *bullying* (figura 6):

Figura 6- Sinal para Urie Brofenbrenner



(Fonte: Foto do autor)

A seguir, os sinais para *micro*, *meso*, *exo* e *macro* sistema. Tais conceitos estão relacionados à teoria bioecológica de Bronfenbrenner. Para microssistema, a mão esquerda com configuração de mão em “o”, e a mão direita com configuração em “i” movimentando-se para frente e em torno da mão esquerda (figura 7):

Figura 7 – Sinal para Microsistema



(Fonte: Foto do autor)

Para mesossistema, a mão esquerda com configuração de mão em “o”, e a mão direita com o dedo mínimo e anular abertos movimentando-se para frente e em torno da mão esquerda (figura 8):

Figura 8- Sinal para Mesossistema



(Fonte: Foto do autor)

Para exossistema, a mão esquerda com configuração de mão em “o”, e a mão direita com o dedo mínimo, o anular e o dedo médio abertos movimentando-se para frente e em torno da mão esquerda (figura 9):



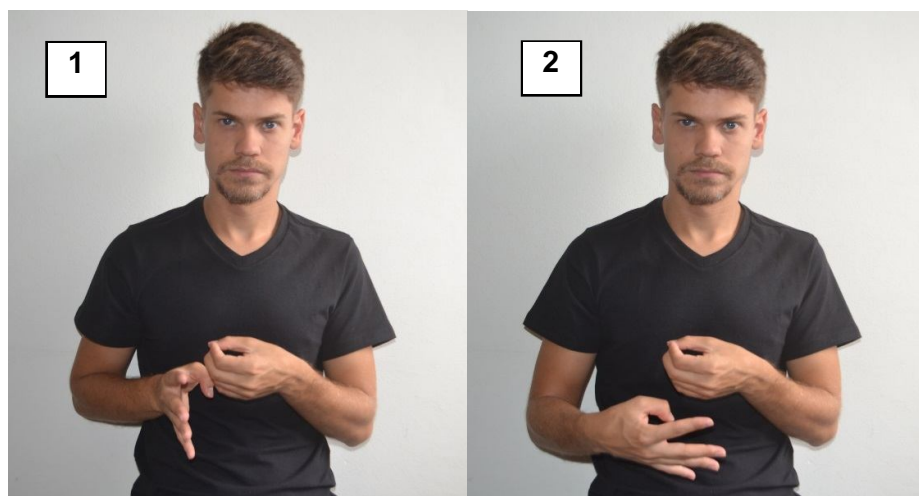
Figura 9- Sinal para Exossistema



(Fonte: Foto do autor)

Para macrossistema, a mão esquerda com configuração de mão em “o”, e a mão direita com o dedo mínimo, o anular, o dedo médio e o indicador abertos movimentando-se para frente e em torno da mão esquerda (figura 10):

Figura 10- Sinal para Macrossistema



(Fonte: Foto do autor)

Para a descrição dos sinais acima transcritos foi observada a metodologia adotada no dicionário trilingue Capovilla (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Cumpre esclarecer que os sinais aqui expostos não são gestos ou mímica, mas sim palavras com significante e significado, em Libras e na cultura surda. Strobel (2008) afirma que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torna-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (2008, p. 24)

O aspecto cultural remete a questão da identidade das pessoas surdas, diferente do que o senso comum pensa, não existe uma única forma de ser surdo, seus micro, meso, exo e macro sistemas são distintos. Um surdo que nasce em uma família de surdos recebe influências diferentes das de um surdo que nasce em uma família de ouvintes. Também são distintos os ambientes, escolas, locais que frequentam e as pessoas com as quais se relacionam. Outra questão é a cidade, estado, país onde nasceram, pois, de acordo com a teoria bioecológica de Bronfenbrenner tais fatores irão mudar sua forma de ser e estar no mundo. Por exemplo, um surdo que nasce nos Estados Unidos da América, na cidade de Nova York, tem outras referências culturais, históricas, escolares, da língua e de vivência do que o surdo que nasceu no Brasil.

Outra perspectiva é a dos estudos culturais e estudos surdos que afirmam que as identidades não são fixas, mas mutáveis, e estão de acordo com as relações que a pessoa surda estabelece ao longo da sua vida e de acordo com o processo histórico. De acordo com Perlin (2005, p. 53) a representação da identidade surda precisa ser afastada do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que aponte para a identidade surda. Na TABELA 2 observamos as diferentes identidades, sua caracterização, as formas de comunicação e a relação com surdos e ouvintes (*apud* ANSAY, 2009, p. 125, 126).



TABELA 2: Identidades Surdas (Perlin)

<b>Identidades</b>	<b>Conceituação</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Relação com surdos e ouvintes</b>
1-Identidades surdas	Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. Estão mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda. A experiência visual é que determina formas de comportamento, cultura e língua.	Uso das experiências visuais, cultura visual, uso da LIBRAS como primeira língua. Usam tecnologia diferenciada: legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa.	No contato com outros surdos constrói sua identidade surda, identidade política surda. Tem suas comunidades associações, e/ou órgãos representativos e compartilham entre si as suas dificuldades, aspirações e utopias.
2-Identidades surdas híbridas	Surdos que nasceram ouvintes e que depois ficaram surdos.	Conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Primeiramente captam do exterior a forma visual, passam para língua que adquiriram e depois para os sinais.	Usa as duas línguas, mas sua identidade vai ao encontro das identidades surdas. Participam das comunidades associações, e/ou órgãos representativos e compartilham com as identidades surdas suas dificuldades, políticas, aspirações, utopias.
3-Identidades surdas incompletas	Surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista de acordo com a cultura dominante.	Usam a oralidade e muitos surdos que pertencem a este grupo nunca tiveram contato com outros surdos.	Consideram a identidade ouvinte como superior. Muitos surdos não puderam conhecer outros surdos.
4-Identidades surdas flutuantes	Surdos que vivem e se manifestam partindo das concepções dos ouvintes. Estão na dependência no mundo dos ouvintes seguem os seus princípios, respeitam-nos colocam-nos acima dos princípios da comunidade surda, às vezes competem com ouvintes, pois que são induzidos no modelo da identidade ouvinte.	Falta de comunicação com os ouvintes e também não usam a língua de sinais de forma a terem uma comunicação eficiente.	Desvalorizam a cultura surda e não demonstram ter compromisso com a comunidade surda, não conseguem inserir-se nem na comunidade ouvinte e nem na comunidade surda.
5-Identidades surdas de transição	Estão presentes em surdos que devido a sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda.	Há uma passagem da comunicação visual oral para a comunicação visual sinalizada, quando estes surdos entram em contato com a comunidade surda	No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela desouvintização, ou seja, rejeição da representação da identidade ouvinte.

6-Identities embaçadas	São surdos que não conseguem captar a representação da identidade ouvinte, não conseguem compreender a fala, e também não tem condições de usar língua de sinais, não lhe foi ensinada ou não tiveram contato com a mesma.	Não usam nem a oralidade e nem a língua de sinais.	Dificuldade extrema, pois não conseguem comunicar-se nem com ouvintes e nem com outros surdos
7-Identidade surda de diáspora	Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro país ou, inclusive, passam de um Estado brasileiro a outro ou ainda de um grupo surdo a outro. Ela pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte americano.	Interesse e facilidade para apreender a língua de sinais de outros países	Facilidade para relacionar-se com surdos de outros estados e países.

Fonte: organizado por Ansay (2009) com base em Perlin (2009).

Pensando no fenômeno da vitimização escolar, é possível asseverar que determinadas identidades estão mais propensas a serem vítimas e outras agressoras. Destacamos a identidade flutuante – o surdo oralizado – que pode vir a ser recriminado pelos ouvintes por não conseguir ter o mesmo padrão de fala, e pelos surdos, já que não aceita a língua de sinais. Freire (2014) menciona que:

[...] a limitação auditiva, confere a alguns sujeitos uma identidade flutuante (PERLIN, 1998), que lhes dificulta, uma vivência mais tranquila dessa limitação. Como agravante e, muitas vezes, causador desse estado cita-se a atitude de ouvintes ao desrespeitar a limitação auditiva e a fala diferente e carregada de “sotaque” do Surdo oralizado. (FREIRE, 2014, p. 162)

Por certo, nem todos os surdos com identidade flutuante estarão sujeitos a sofrer ou a praticar a violência escolar. De fato, para se examinar com propriedade o fenômeno do *bullying*, tal como sinaliza Brofenbrenner, é preciso ir além da identidade surda e observar aspectos como a família, a vizinhança, o local em que os pais circulam e que afetam os filhos diretamente, a escola, e assim, sucessivamente, em círculos maiores, pois, há aspectos da identidade que recebem influência desses sistemas.

Em suma, as identidades surdas são distintas e devido as diferentes especificidades podem ou não sofrer diferentes tipos de preconceito linguístico, inclusive o *bullying*.

## 2.6. *BULLYING* ENTRE SURDO-SURDO E SURDO-OUVINTE.

Segundo Dixon (2006) as pesquisas sobre o tema ainda são escassas devido à complexidade e heterogeneidade deste grupo. No entanto o autor afirma que os processos que alimentam o *bullying* com alunos surdos são os mesmos processos que alimentam qualquer tipo de *bullying*. O que varia é a probabilidade de vários processos ocorrerem e também o comportamento usado para interpretar<sup>5</sup> esses processos.

Weiner, Day e Galvan (2013), na pesquisa já citada anteriormente, realizaram uma investigação entre 2007 e 2009 com surdos e ouvintes, com idades entre 3 a 12 anos, em três ambientes escolares diferentes: escolas-residência para surdos; escolas bilíngues em tempo integral e escolas regulares, onde foi aplicado o questionário **Olweus Bullying Questionnaire** (OBQ), com 40 questões de múltipla escolha, respondido de forma anônima, e cujo foco é a frequência de comportamentos relacionados ao *bullying* e seus diferentes tipos. O financiamento da pesquisa foi realizado por meio de doação da Universidade Gallaudet. Participaram da pesquisa 392 meninas surdas e 420 meninos surdos, totalizando 812 crianças surdas. O questionário foi oferecido em língua inglesa escrita e também na língua de sinais americana (WEINER; DAY; GALVAN, 2013, p.337).

Ao serem questionados sobre a frequência com que eram intimidados (duas ou três vezes ao mês), estudantes surdos, meninas e meninos comparados com porcentagens nacionais de estudantes ouvintes, sofriam duas a três vezes mais intimidações por mês do que o grupo de ouvintes.

Outro dado divulgado pelos pesquisadores é o de que crianças surdas mostravam menos empatia pelos colegas em relação a crianças ouvintes (CALDERON; GREENBERG, 2003, *apud* WEINER; DAY; GALVAN, 2013), comportamento que poderia favorecer o *bullying* no ambiente escolar. Comparados

---

5

<sup>1</sup> “Interpretar” como um ator interpreta um personagem – interpretação no palco do teatro. O aluno interpreta, ou seja, demonstra com o corpo, o processo que está acontecendo.

os dados nacionais obtidos com estudantes ouvintes, as respostas mostraram que 63,9 % dos meninos surdos e deficientes auditivos relataram ter empatia com os colegas, enquanto entre meninos ouvintes o percentual foi de 69,9%. Já as meninas demonstraram maior empatia nos dois grupos. Cabe ressaltar que as comparações foram realizadas entre surdos que permaneciam nas escolas em regime de internato e ouvintes que não estavam neste mesmo tipo de escola (WEINER; DAY; GALVAN, 2013, p.338).

Weiner, Day e Galvan (2013) após analisarem diferentes pesquisas (RODKIN; GEST, 2004; CILLESSEN; BORCH, 2008; ROSE *et al.*, 2009; BARTER, 2011), concluíram que estudantes surdos podem ter dificuldades em seu desenvolvimento social e emocional, devido a empecilhos na aquisição da linguagem e pouca exposição a situações de aprendizagem incidental. Também afirmaram que existe uma comunicação ineficiente entre os surdos e pessoas significativas como pais e adultos. Os autores destacam que surdos têm poucas oportunidades de cultivar a autoconsciência, pensamento independente e desenvolver capacidades para resolução de problemas. (CALDERÓN; GREENBERG, 2003, *apud* WEINER; DAY; GALVAN, 2013).

Dixon (2006) cita pesquisa realizada por J. Hill (A natureza, extensão e efeitos do *bullying* em populações surdas e psicologicamente debilitadas, Sheffield University) que usou questionários para explorar as experiências de adultos surdos que sofreram *bullying* quando crianças a qual apontou que 67% dos 46 adultos surdos reportaram ter sofrido *bullying* na escola. Os pesquisadores afirmaram que surdos não usavam a língua de sinais pareciam mais propensos ao *bullying* do que surdos sinalizantes:

O uso de apelidos era mais comum, seguido de socos, chutes e exclusão social. Entrar na escola secundária pareceu ser um momento particularmente vulnerável, mas não foi encontrada qualquer relação entre o tipo da escola e a frequência do *bullying*. Aqueles que não usavam língua dos sinais pareciam mais propensos ao *bullying* que aqueles que a usavam. (DIXON, 2006, p.12)

Pesquisas feitas por Dixon (2006) apontaram que alunos surdos têm maior risco de vir a sofrer *bullying* do que seus pares ouvintes, pois, além dos motivos que levam qualquer criança a ser estigmatizada, a criança surda tem a perda auditiva, sendo às vezes este o motivo para comportamentos agressivos.

Na investigação realizada pelos pesquisadores holandeses Kouwenberg, Rieffe e Rooij (2012) os dados mostram que crianças surdas e com deficiência auditiva (S.D.A.) que frequentam o ensino especial, tem maior risco de vitimização do que o grupo de ouvintes, ou de crianças que frequentam escolas regulares. Também alertam que os riscos para este grupo são maiores quanto à ansiedade, depressão e mau desempenho escolar durante a infância e adolescência, mas também na idade adulta. Participaram da pesquisa 188 crianças e adolescentes, sendo 94 surdos e deficientes auditivos e 94 ouvintes, provenientes dos Países Baixos, Holanda e Bélgica. Os dados dos questionários foram comparados entre surdos, deficientes auditivos e ouvintes, em níveis médios de vitimização. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, no entanto, de acordo com os dados, crianças S.D.A. que frequentavam a educação especial relataram mais vitimização do que crianças S.D.A. do ensino regular (KOUWENBERG; RIEFFE; ROOIJ, 2012, p.3).

Weiner e Miller (2006) citam que em escolas-residências para surdos pode haver maior incidência de *bullying*. As autoras afirmam que no caso de crianças surdas que estão em escolas inclusivas, a figura do intérprete pode gerar uma redução na intimidação dirigida contra elas, enquanto que no caso de crianças surdas que frequentam escolas inclusivas sem intérpretes, podem haver outras dificuldades de aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais.

Bauman; Pero (2011) cita a pesquisa de Tresh (2004) e destaca o fato de ouvintes que elegeram surdos como vítimas de *bullying* porque acreditavam que estes não conseguiriam relatar a violência. Outro fator que fragiliza e torna os estudantes surdos mais vulneráveis a serem vítimas de *bullying* são os déficits de informação social, além de fatores relacionados à personalidade (baixa autoestima e falta de controle emocional).

Percebe-se também que surdos usuários de Libras tem atitudes que denotam preconceito em relação a surdos oralizados ou que utilizam implante coclear (LEE, 2012). Segundo Freire (2014):

Surdos oralizados são os que mais sofrem o preconceito pela limitação auditiva e linguística, pois devido ao fato de conseguirem manter um diálogo mínimo com os ouvintes, esses os consideram ouvintes em potencial, visão que é resultado da cultura ouvintista, exigindo - lhes uma identidade ouvinte que dificilmente poderão assumir. (2014, p. 160)

Fernandes e Mesquita (2014) em pesquisa realizada com 88 famílias cujos filhos são surdos afirmam:

[...] a criança/adolescente com deficiência auditiva vivencia situações de exclusão, curiosidade, preconceito, *bullying* e suas consequências, desde o primeiro dia escolar em virtude dos distúrbios de comunicação que apresentam (GRACIANO; TAVANO; BACHEGA, 2007). [...] a rejeição no ambiente escolar provoca isolamento e evasão. (2014, p. 154).

FREIRE (2014) também relata que:

[...] as práticas de *bullying* manifestadas permanentemente pelos Ouvintes contra os Surdos em sala de aula provocam nos Surdos uma miscelânea de sentimentos: raiva, angústia e, por vezes, desesperança quanto à possibilidade de mudança desse estado de desrespeito. (2014, p. 174)

A literatura, em especial: (FREIRE (2014); Weiner; Day e Galvan ( 2013) Kouwenberg, Rieffe e Rooij (2012), Freire (2012), Bauman; Pero, 2011, Weiner; Miller (2006), Dixon ( 2006), McCrone, William P. ( 2004); Tresh (2004), aponta para o fato de que o *bullying* acontece entre surdo-surdo e surdo-ouvinte e que é fundamental ações institucionais para o enfrentamento do problema.

### 3 MÉTODO

Ao considerar os objetivos propostos para este trabalho, que se concentraram em (a) verificar se o *bullying* envolvendo surdos teria uma maior incidência do que o *bullying* envolvendo apenas ouvintes; (b) descrever a percepção de estudantes surdos sobre o clima escolar, e sua relação com o *bullying*, através de um estudo exploratório de natureza quantitativa. Importa destacar que estes dois aspectos são complementares, vale dizer, a verificação da incidência do bullying entre surdos e a percepção dos estudantes surdos sobre o clima escolar através do autorrelato. O delineamento da pesquisa é descrito a seguir.

### 3.1. PARTICIPANTES

Participaram da presente pesquisa 146 estudantes, dos quais 26 surdos e 120 ouvintes de turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, selecionados em uma amostra por conveniência<sup>6</sup> em duas escolas públicas, uma da cidade de Curitiba e outra de São José dos Pinhais, no Estado do Paraná.

A idade média dos participantes foi de 14,5 anos (d.p. = 2,6), variando de 10 a 21 anos, sendo 50,3% do sexo Feminino. Quanto à autoidentificação étnico-racial, os participantes se identificaram como brancos (60,0%), pardos (24,1%), indígenas (6,2%), amarelos (5,5%) e pretos (4,1%). Dos 26 alunos surdos que participaram da pesquisa, 20 deles recebiam atendimento especializado na área da surdez em disciplinas como matemática e português (CAES). Os 6 alunos surdos restantes não participavam do CAES, pois, estudavam na escola de São José dos Pinhais, que desenvolvia um trabalho bilíngue com professores surdos.

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e aprovado em 2015.

---

6

<sup>1</sup> A amostra não permite, por falta de precisão estatística, que se generalize os resultados encontrados.

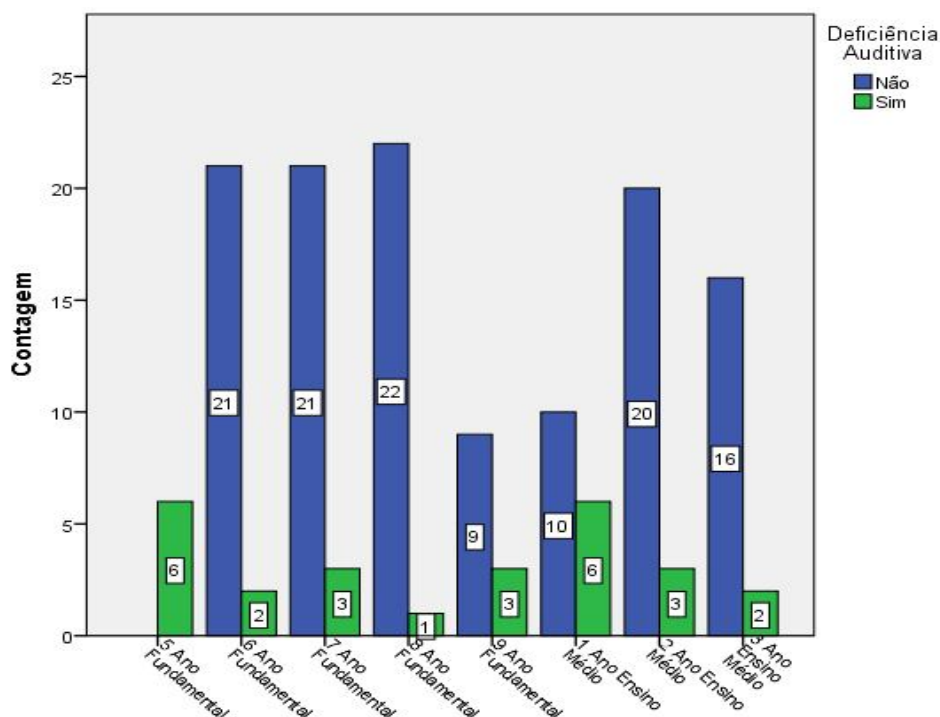


FIGURA 11: DISTRIBUIÇÃO DE PARTICIPANTES SURDOS (COR VERDE) E OUVINTES (COR AZUL).

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

### 3.2 INSTRUMENTOS

A elaboração do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO p.106) foi realizada a partir da Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP) e itens adaptados do estudo *Safe Place to Learn* (O'SHAUGNESSY e cols., 2004). Também foram inseridos itens a partir da literatura, principalmente aqueles associados a questão da surdez. Foram coletadas informações sócio-demográficas, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação, para caracterizar o perfil da amostra e identificar fatores correlatos da vitimização entre pares. Outra escala utilizada para elaboração do questionário foi a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares – EVAP (CUNHA; WEBER; STEINER, 2007), um instrumento de auto relato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto escolar.

Medidas não foram obtidas a partir do questionário sócio-demográfico completado pelos estudantes, e incluíram sexo, status socioeconômico, raça, orientação sexual e deficiências. Além disso, foram obtidas informações sobre a percepção do clima escolar e qualidade das interações no contexto escolar, com



ênfase para a vitimização entre pares e discriminação. As características dessas medidas são apresentadas a seguir:

### 3.2.1 Percepção do desempenho acadêmico e ausência nas aulas

Os participantes deveriam apontar uma média para suas notas, entre zero e dez. Também responderam se faltaram ou não atividades escolares nos últimos 15 dias, as opções para resposta eram sim ou não.

### 3.2.2 Clima escolar

O questionário neste segmento utilizou nove itens abordando: percepção de segurança (“eu me sinto seguro em minha escola”; “eu me sinto parte de minha escola”; “na minha escola os estudantes se sentem seguros”), suporte de professores (“os professores em minha escola me tratam de forma justa”; “na minha escola os professores esperam que os alunos se respeitem”; “na minha escola os professores são justos com todos os estudantes”; “na minha escola os professores realmente se importam com todos os estudantes”). Por fim, avaliou o engajamento do aluno (“na minha escola eu faço atividades interessantes”) e as relações de amizade (“eu tenho um amigo na minha escola com o qual posso contar”). As possibilidades de respostas eram: discordo fortemente; discordo; concordo; concordo fortemente.

### 3.2.3 Educação para a diversidade

Foi solicitado aos participantes a indicação de temas abordados no conteúdo de atividades escolares durante o ano letivo de 2015, incluindo informações sobre ‘identidade e cultura surda; ‘como lidar com a violência e *bullying*; ‘diversidade’;

'história e cultura afro-brasileira ; 'direitos humanos'. As possibilidades de respostas eram: sim ou não.

#### 3.2.4 Vitimização e Agressão

Para a investigação de experiências de vitimização dos participantes, foram utilizados dois itens do questionário da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE, 2012). Na primeira, participantes indicaram a frequência com que foram alvos de ações agressivas de colegas na escola, com alternativas de resposta variando de “nenhuma vez” a “sempre”. A seguir, foram questionados se haviam esculachado, zombado, magoado, intimidado ou caçoado de algum dos seus colegas nos trinta dias anteriores ao preenchimento do questionário, com possibilidades de respostas “sim” ou “não”.

Em seguida foram apresentados os itens da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares - EVAP (CUNHA; WEBER; STEINER, 2007), a partir de três aspectos: (a) o envolvimento em situações de vitimização no contexto escolar, tanto como vítima quanto como agressor, delimitando os últimos 30 dias como período de avaliação. Para além dos itens da EVAP, foram adicionados quatro itens voltados para a avaliação de situações de vitimização relacionadas a peculiaridades de estudantes surdos (oralização, uso de implantes cocleares, uso de Libras para comunicação). Os itens da escala foram avaliados por meio de uma escala de 4 pontos medindo a frequência dos comportamentos estudados (1=nunca; 2=quase nunca; 3=quase sempre e 4=sempre).

#### 3.2.5 Discriminação

Um conjunto de seis itens foi utilizado para avaliar a percepção de participantes sobre experiências de discriminação relacionadas a (a) raça ou etnia, (b) deficiências, (c) surdez, (d) status socioeconômico e (e) orientação sexual. Os participantes indicaram a frequência com que, durante os trinta dias anteriores a coleta dos dados vivenciaram as situações a seguir relacionados a cada um dos cinco temas indicados: observar outros estudantes fazendo comentários negativos

ou provocações, observar professores e funcionários fazendo comentários negativos ou provocações, observaram outros estudantes impedindo ou tentando impedir comentários negativos ou provocações, observaram professores e funcionários impedindo ou tentando impedir comentários negativos ou provocações, presenciaram outros estudantes serem perseguidos ou maltratados, e se foram perseguidos ou maltratados pelos motivos supracitados. Cada uma das alternativas poderia ser respondida por meio de uma escala de quatro pontos (1=nunca; 2=quase nunca; 3=quase sempre e 4=sempre). Note-se que, considerando o foco da presente dissertação, apenas variáveis relacionadas a discriminação envolvendo surdos foram analisadas.

### 3.2.6 Segurança na escola

Foi avaliada a percepção que os alunos tinham da segurança do ambiente escolar para (a) estudantes em geral, (b) professores, (c) surdos, (d) negros, (e) indígenas, (f) homossexuais, (g) pessoas com deficiências, e (h) pessoas pobres. Foi utilizada uma escala de frequência com quatro pontos (nada segura, pouca segura, segura e fortemente segura) para avaliar a percepção sobre este quesito.

### 3.2.7 Apoio e acesso a informação

Os alunos informaram no questionário se chegaram a precisar de algum tipo de apoio após sofrer agressão na escola e, além disso, se receberam o apoio procurado e se o apoio recebido foi efetivo, isto é, se contribuiu para melhorar a sua situação na escola. Os participantes podiam responder a esses itens por meio de alternativas dicotômicas (sim, não).

Os estudantes foram também questionados se sabiam a quem procurar na escola caso precisassem informações e apoio sobre questões envolvendo surdos. Além disso, foram questionados se conheciam outros estudantes, professores ou funcionários surdos na escola.

Ao final do questionário foi inserido um espaço livre, para que os estudantes anotassem, de forma anônima, quaisquer comentários adicionais a respeito dos temas abordados no questionário.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

No primeiro semestre de 2015 o pesquisador realizou visita a duas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública estadual, uma na cidade de Curitiba e outra em São José dos Pinhais. Em conversa com a direção das duas instituições, explicou os objetivos da pesquisa e os benefícios deste estudo para a comunidade surda, indicando que a realização da pesquisa ocorreria no segundo semestre de 2015. A seguir o projeto foi submetido ao comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e aprovado sob o nº 056247/2015.

Dando continuidade à investigação uma carta convite para participação na pesquisa foi enviada para todos os alunos das turmas escolhidas, solicitando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais (Anexo B, C e D), autorizando a participação dos alunos no projeto. Enfatizamos que a participação é voluntária e anônima e que os participantes com menos de 18 anos somente participariam da pesquisa mediante assinatura do TCLE pelos pais ou responsáveis.

Após obtenção do TCLE assinado por pais, responsáveis e estudantes maiores de 18 anos que aceitaram participar da pesquisa, foi enviado convite para que, em dia e horário específico, os referidos estudantes comparecessem a sala designada pela Coordenação de cada escola para a coleta de dados. A aplicação do questionário foi feita em versão impressa do questionário e durou aproximadamente 50 minutos, sendo conduzida pelo pesquisador que se utilizou da língua brasileira de sinais, e contou com interpretação para o português.

O questionário da pesquisa foi aplicado em sala de aula em sessão com aproximadamente 50 minutos para alunos ouvintes e em torno de 2 horas para os alunos surdos que estavam divididos em várias turmas. Foram utilizadas versões impressas do questionário, embora a ideia original fosse aplicar o questionário em

Libras, que acabou não acontecendo por falta de estrutura da Universidade e das escolas para aplicação do questionário.

No início da coleta de dados o pesquisador explicou aos estudantes o tema e o objetivo da pesquisa, com ênfase para seus direitos como participantes (ex., abandonar a investigação se assim julgassem adequado e sigilo quanto à identidade), além dos procedimentos para o preenchimento do questionário. Durante o tempo destinado ao preenchimento das respostas o pesquisador auxiliou aos alunos surdos, tirando dúvidas quanto ao significado dos enunciados e das perguntas. Em geral, em cada sala de aula havia de 1 a 3 alunos surdos. O pesquisador reunia-os próximos a si e sinalizava cada uma das perguntas e das respostas. O pesquisador permaneceu atento o tempo todo para ver se os surdos estavam compreendendo os conceitos envolvidos no questionário e entrevistou, em Libras, inúmeras vezes para fornecer elementos que possibilitassem a compreensão do que estava sendo requerido. Os alunos surdos demandaram muito do pesquisador no momento da leitura do questionário, e além deles, três alunos estrangeiros – um chinês, outro sírio e outro árabe – demandaram maior atenção do pesquisador, pois, não dominavam o português.

A sala do 1º ano do ensino médio era uma turma bilíngue, composta somente por surdos. Nesta o pesquisador sinalizou todo o questionário em Libras, sem a necessidade de intérpretes.

Como a aplicação dos questionários foi feita em português escrito e muitos não sabiam o significado de palavras como ‘ESCULACHAR’; ‘ZOAR’, ‘MANGAR’. O problema do português como língua estrangeira para os surdos foi minimizado pela tradução-explicação pormenorizada dada pelo pesquisador surdo. De qualquer modo, sugere-se que futuros instrumentos de pesquisa sejam adaptados para a Libras, de modo a garantir a compreensão integral dos conteúdos sem a necessidade de tradução individual dos questionários, que no presente caso foi possível porque foram apenas 26 surdos divididos em várias salas de aula.

Ouvintes foram, também, auxiliados pelo pesquisador que contou, então, com na compreensão do enunciado de várias perguntas do questionário. Neste caso, as dúvidas eram apresentadas ora ao intérprete ora ao pesquisador, que com o auxílio do intérprete auxiliava também os ouvintes. Para garantir o anonimato dos participantes, os termos de consentimento e os questionários foram recolhidos separadamente.

### 3.4. ANÁLISE DE DADOS

Os dados do estudo, fundamentalmente quantitativo, foram analisados por meio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). A hipótese de trabalho para este estudo foi de que a incidência do *bullying* envolvendo surdos seria significativamente maior do que o *bullying* envolvendo apenas ouvintes. Os dados levantados, também, permitiram traçar um estudo descritivo a respeito da percepção que os alunos surdos têm do ambiente escolar e sua relação com o *bullying*. O critério adotado para o valor de significância estatística foi  $p < 0,05$ , enquanto que resultados com  $p < 0,10$  foram indicados como possíveis tendências.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

À vista das variáveis envolvidas neste trabalho, a análise dos resultados foi dividida em seções. Na primeira seção, serão discutidos os resultados acerca da “prática do *bullying*”, os “resultados da escala de agressão e vitimização” e o “acesso à informação”. Na segunda seção serão apresentados os dados, e a respectiva análise, referente à “percepção sobre o contexto escolar”. E, na terceira seção serão analisados os resultados referentes à “discriminação dentro da escola”, o “apoio” percebido pelos alunos e o “reconhecimento pelos alunos de outros sujeitos surdos dentro da escola.”

### 4.1 PRÁTICA DO *BULLYING* ENTRE PARES

Os alunos foram perguntados acerca da frequência com que foram alvos ou perpetradores de *bullying*. Foram encontrados os seguintes dados quanto à frequência de tais comportamentos:

TABELA 3 – VITIMIZAÇÃO

		Ouvinte		Surdo		Total	
		Contagem	Coluna válida N %	Contagem	Coluna válida N %	Contagem	Coluna válida N %
Sofrer <i>bullying</i>	Nenhuma vez	49	41,2%	11	42,3%	60	41,4%
	Raramente	38	31,9%	5	19,2%	43	29,7%
	Às vezes	22	18,5%	8	30,8%	30	20,7%
	Na maior parte das vezes	4	3,4%	1	3,8%	5	3,4%
	Sempre	6	5,0%	1	3,8%	7	4,8%

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Na TABELA 3, são apresentados resultados quanto à incidência do *bullying*, no entanto, cabendo notar que as diferenças de proporção entre surdos e ouvintes não foram estatisticamente significativas para sofrer *bullying* ( $\chi^2 = 2,80$ ; g.l. = 4;  $p = 0,59$ ). Cabe ressaltar que a ausência de resultados significativos neste caso pode estar associada ao número relativamente baixo de participantes surdos inseridos no estudo. No entanto, é possível observar que os estudantes surdos relataram que, eventualmente (vide a resposta: ‘às vezes’), sofreriam mais atos de *bullying* do que seus colegas ouvintes, Numa proporção de 30,8%, dos participantes surdos, comparados a 18,5% dos ouvintes (TABELA 3). Este resultado apoia, em princípio, os dados apresentados por Kouwenberg, Rieffe e Rooij (2012), que afirmam que estudantes surdos seriam mais suscetíveis a práticas de *bullying*, devido a diferenças linguísticas e o uso de próteses auditivas, uso da língua de sinais ou uma fala distinta. A pesquisa de Espelage, Asidao e Vion (1999, *apud* MC CRONE, WILLIAN P) revela que estudantes que tem diferenças físicas são potencialmente vítimas preferenciais de *bullying*, e sofrem maiores taxas de fracasso e abandono escolar. Uma hipótese para a ausência de diferenças significativas entre estudantes surdos e ouvintes na amostra considerada pode estar associada ao contexto da educação inclusiva, que pode atuar como fator atenuador de eventuais diferenças entre grupos de estudantes surdos e ouvintes. De fato, os tempos agora são outros. Com as políticas inclusão, os ouvintes passarão a ter uma visão melhor informada a

respeito da surdez, o que, todavia, não garante por si só a diminuição da violência escolar decorrente da diferença.

Já quanto a pergunta, se os estudantes, sofreram *bullying* com a resposta “nunca”, não foram verificadas resultados estatisticamente distintos entre surdos e ouvintes, isto é, 42,3% dos surdos declararam nunca terem sofrido *bullying*, contra 41,2% dos ouvintes. Mesmo não havendo diferenças significativas entre os participantes surdos e ouvintes, ainda assim, é alarmante o fato de que mais da metade dos estudantes já sofreu *bullying* no contexto escolar.

A pesquisa PENSE, 2012 trouxe os seguintes dados sobre o *bullying* nas escolas:

Entre os estudantes do 9º ano, em 2012, 27,5% (IC95% 26 – 29) relatam que nenhuma vez, ou quase nunca, foram bem tratados pelos colegas na escola, sendo a frequência maior entre meninos, 31,7% (IC95% 29,4 – 34,1); 30,1% (IC95% 28,9 – 31,4) em alunos de escolas públicas, versus 14,8% (IC95% 13,6 – 16,1) em alunos de escola privada; raça/cor preta, 31,9% (IC95% 29,8 – 31,4) e cujas mães têm nenhuma escolaridade, 39,8% (IC95% 36,9 – 42,9) e outras mães com menor escolaridade. Sofrer *bullying* (sentir-se humilhado sempre ou quase sempre) pelos colegas de escola foi relatado por 7,2% (IC95% 6,6 – 7,8) dos escolares. Os percentuais foram maiores entre estudantes do sexo masculino, 7,9% (IC95% 7,0 – 9,1), versus do sexo feminino, 6,5% (IC95% 6,2 – 6,7); e entre alunos cujas mães não têm nenhuma escolaridade, 8,3% (IC95% 7,2 – 9,4). A prática de *bullying* foi relatada por 20,8% (IC95% 19,5 – 22,2) e foi mais frequente entre os estudantes do sexo masculino, 26,1%. (MALTA, 2014, p. 96)

TABELA 4 – PRÁTICA DE *BULLYING*

Praticar <i>bullying</i>	Ouvinte		Surdo		Total	
	Contagem	Coluna	Contagem	Coluna	Contagem	Coluna
		válida N %		válida N %		válida N %
Sim	28	23,5%	9	34,6%	37	25,5%
Não	91	76,5%	17	65,4%	108	74,5%

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

No que tange ao relato sobre a prática de atos de violência (TABELA 04), não foram verificadas diferenças significativas entre surdos e ouvintes ( $\chi^2 = 1,38$ ; g.l. = 1;  $p = 0,24$ ), ainda que os dados indiquem uma incidência mais elevada de participantes surdos relatando agredir colegas no contexto escolar. Especificamente, 34,6% dos surdos declararam praticar *bullying* contra 23,5% dos ouvintes (TABELA 4). Vale notar, que se equiparam nos números tanto no que toca sofrer o *bullying* quanto a praticá-lo. Na pesquisa de Kouwenberg, Rieffe e Rooij (2012) crianças



surdas se comparadas às ouvintes, expressam raiva de forma mais aberta, aumentando as chances de conflitos e de serem agressores, devido a uma desregulação de emoções. Para estes autores estas dificuldades se relacionam com o relacionamento de crianças surdas com seus pais.

#### 4.1.1 Análise da escala de agressão e vitimização entre pares

Para a análise dos resultados da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (CUNHA; WEBER; STEINER, 2009), foram calculados escores médios para agressão (9 itens, Alfa de Cronbach = 0,65) e vitimização (7 itens, Alfa de Cronbach = 0,60). A comparação dos escores médios de surdos e ouvintes, por meio do teste U de Mann-Whitney, não revelou diferenças significativas quanto aos escores de agressão ( $U = 1359$ ;  $p = 0,33$ ) e vitimização ( $U = 1485$ ;  $p = 0,75$ ) dos grupos de participantes surdos e ouvintes (TABELA 5).

TABELA 5 – COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

	Ouvintes		Surdos		Total	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Agressão	1,66	0,75	1,74	0,64	1,68	0,73
Vitimização	1,73	0,88	1,59	0,59	1,71	0,83

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Foram calculados escores médios para agressão (9 itens, Alfa de Cronbach = 0,65) e vitimização (7 itens, Alfa de Cronbach = 0,60). Não foram verificadas diferenças significativas quanto aos escores de agressão ( $U = 1359$ ;  $p = 0,33$ ) e vitimização ( $U = 1485$ ;  $p = 0,75$ ) dos grupos de participantes surdos e ouvintes (TABELA 5).

Os dados apontaram que surdos e ouvintes apresentam índices médios similares quanto a agressão e vitimização. Ou seja, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre esses grupos no que diz respeito a esses indicadores de vitimização entre pares no contexto escolar. Cabe notar que, quando questionados sobre ter sofrido perseguição por uma característica física ou deficiência, as respostas de surdos e ouvintes também não apresentaram diferenças significativas (17q, vide TABELA 6, abaixo), muito embora, a literatura

afirme que “estudantes com deficiência são especialmente afetados pelos fenômenos do *bullying*”. (WEINER; DAY; GALVAN, 2013).

Considerando a teoria de Brofenbrenner (2011), é possível justificar essa ausência de diferenças significativas entre surdos e ouvintes, a partir da conjuntura que permeia a realidade das crianças e adolescentes. Em certa medida, observando o contexto macrossocial, o mundo além de sonoro é hoje cada vez mais visual, o que pode possibilitar ao surdo acesso a informações em condições cada vez mais equitativas em relação a ouvintes. Longe de ser uma afirmativa ‘romântica”, esta constatação não exclui o fato de que o surdo sempre precisará da mediação, porém, ela alerta para a realidade o fato de que, comparada com uma época passada, onde não havia internet, celular nem webcam, a revolução tecnológica alterou os costumes e a forma como as pessoas se relacionam no mundo e com o mundo. E os surdos, dentro deste contexto, adquiriram uma paridade com os ouvintes em termos de acesso ao mundo das informações.

Vale notar ainda que o estudo foi conduzido no contexto de duas escolas inclusivas, com um número relativamente pequeno de estudantes surdos inseridos nas turmas avaliadas. Uma hipótese para compreender a ausência de distinção entre resultados de surdos e ouvintes quanto à vitimização e agressão pode estar associada ao contexto relacional proporcionado por escolas inclusivas, no qual, embora as diferenças entre estudantes permaneçam – ou seja, surdos continuam surdos – são oferecidas possibilidades concretas para o desenvolvimento de interações positivas entre surdos e ouvintes. No ponto, é possível lembrar da legislação que colocou a língua de sinais em outro patamar e possibilitou uma visão mais positiva da deficiência. É plausível, portanto, dizer que a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência propiciou condições equitativas de convivência, reduzindo diferenças entre surdos e ouvintes quanto aos indicadores de *bullying* e vitimização, ao menos quanto às formas de agressão avaliadas por meio do instrumento.

Entretanto, uma hipótese alternativa para a ausência de diferenças significativas quanto aos indicadores de *bullying* e vitimização apresentados até este ponto pode estar relacionada a formas específicas de agressão envolvendo estudantes surdos. Ou seja, é possível que os itens utilizados tenham falhado na detecção de nuances e peculiaridades das interações de estudantes surdos e ouvintes no contexto escolar. Essa potencial limitação é abordada por meio dos itens

apresentados a seguir, que abordam o problema da vitimização considerando especificidades da comunidade surda.

A TABELA 6 apresenta os resultados relacionados à vitimização de surdos por conta do uso da língua de sinais e de implantes cocleares, bem como da utilização da língua de sinais para agredir colegas:

TABELA 6 – INCIDÊNCIA DA VITIMIZAÇÃO EM DECORRÊNCIA DO USO DA LIBRAS, ORALIZAÇÃO E USO DE IMPLANTES COCLEARES.

	Ouvintes		Surdos		U de Mann-Whitney
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
17q. Sofreu perseguição por uma característica física ou Deficiência	1,21	0,62	1,35	0,89	1482
17r. Recebeu provocações por se comunicar por meio da língua de sinais?	1,16	0,55	1,62	0,85	1047 *
17s. Provocou colegas usando a língua de sinais?	1,33	0,71	1,46	0,58	1269 <sup>†</sup>
17t. Provocou colegas surdos por serem oralizados e não usarem a língua de sinais?	1,05	0,22	1,35	0,80	1318 *
17u. Provocou colegas que usam implantes cocleares?	1,03	0,22	1,19	0,49	1348 *

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Nos itens 17q a 17u (TABELA 6), foram verificadas diferenças significativas quanto a alguns indicadores de agressão relacionada a peculiaridades de estudantes surdos. Em média participantes surdos relatam terem sido provocados com maior frequência por se comunicarem em língua de sinais (17r), revelando uma relação entre a modalidade da comunicação e comportamentos agressivos entre pares. De fato, acordo com Kouwenberg, Rieffe e Rooij (2012, p. 1):

Um fator de risco para ser intimidado é “ser diferente” da maioria. [...] dificuldades linguísticas e baixos níveis de comportamentos socialmente habilidosos têm sido associados com a intimidação pelos colegas. Crianças surdas podem ser vistas como sendo diferentes da maioria por causa de suas próteses auditivas e o uso da língua de sinais e a produção de fala distinta. (tradução nossa)

De acordo com a literatura (MASSUTI, 2007, p. 32), no ambiente escolar brasileiro ainda vigora um “processo hierárquico entre as línguas”, que faz parte de “um construto social que conforma os valores do educador”, e, por conseguinte dos educandos. Ambos passam a ter um “olhar estereotipado que eleva o status de uma língua em detrimento de outra.” Logo, parece haver uma ligação entre o *bullying* praticado por um ouvinte contra um surdo e a forma discriminatória como aquele percebe a língua de sinais e a cultura surda.

Quando perguntados se haviam provocado os colegas usando a língua de sinais, os surdos apresentaram uma tendência maior em afirmar que usavam a língua de sinais para provocar seus colegas (17s, TABELA 6). Também, de acordo com Kouwenberg, Rieffe e Rooij (2012, p. 2):

Em comparação com grupos ouvintes, crianças surdas expressam sua raiva de forma mais aberta, e são menos propensos a comunicar sua raiva de forma estratégica para o agressor, o que poderia causar mais facilmente um aumento de conflito. Além disso, problemas de externalização, como a agressão, e internalização, comportamentos como raiva ou tristeza, são mais frequentemente relatados por surdos.

Estudantes surdos apresentaram médias significativamente mais elevadas em relação a ouvintes quanto a provocar colegas surdos por serem oralizados e não usarem a língua de sinais (TABELA 6, item 17t). De modo similar, os dados indicaram que participantes surdos que possuíam implante coclear também recebiam, em média, mais provocações por parte de pares surdos (TABELA 6, 17u).

Percebe-se que o surdo que sinaliza, e que faz da língua de sinais uma forma de expressar a si mesmo e à sua comunidade, pode discriminar pares surdos que não sinalizam, ou sinalizam pouco, ou ainda que optam por “falar como um ouvinte”. Os dados sugerem ainda que surdos sinalizantes estigmatizam surdos implantados, o que poderia estar relacionado a um preconceito quanto a uma possível visão clínica da surdez por parte daqueles que optam pelo uso de implantes. Neste contexto, peculiaridades da cultura surda poderiam influenciar a interação entre surdos sinalizantes e implantados, já que a adoção de implantes estaria na contramão da luta política de defensores do uso exclusivo da Libras para a

comunicação de surdos na comunidade surda, sob uma perspectiva que considera a surdez como deficiência, mas como diferença linguística (PFEIFER, 2013)<sup>7</sup>

Weiner e Miller (2006) destacam que nem todas as crianças são expostas inicialmente à cultura surda, e muitas não aprendem a língua de sinais nos primeiros anos de vida e, isso poderia afetar futuramente sua relação com surdos sinalizantes. Desse modo, essa diferença na modalidade de comunicação pode representar um fator de vulnerabilidade para a interação com pares surdos proficientes em língua de sinais. Freire (2012 p. 160) destaca que surdos oralizados “[...] são os que mais sofrem o preconceito pela limitação auditiva e linguística”, fato que estaria associado à sua identidade flutuante. Por não integrar nem o mundo dos surdos usuários da Libras nem o mundo dos ouvintes, o surdo oralizado pode vir a ter dificuldades em estabelecer vínculos tanto com surdos quanto com ouvintes, sendo esta diferença um potencial fator de risco à vitimização.

Há, também, relatos na comunidade surda de casos de *bullying* contra surdos com implante coclear. McCrone, William P. (2004) relatam o caso de uma surda com implante que sofria *cyberbullying* de colegas ouvintes:

Amy, uma estudante surda, branca, de 16 anos de idade, com implante coclear (auricular/auditivo), frequentou uma grande escola de inclusão, onde ela foi atormentada por “companheiras da fraternidade” ouvintes no ônibus da escola e através de mensagens instantâneas online acerca de seu peso, aparelho, seu implante, língua de sinais e esforços para leitura labial. Amy frequentemente dizia à sua mãe que estava muito doente para ir à escola. Depois de um embate físico na lanchonete com garotas ouvintes, que a estavam atormentando, Amy, através de um trabalho com o intérprete da sala de aula, contou ao orientador psicológico, ouvinte, que fica meio período na escola, que ela usa maconha e álcool para lidar com o estresse do *bullying* praticado pelas garotas ouvintes e que ela frequentemente pensa sobre suicídio. (MCCRONE; WILLIAM P., 2004, p. 4).

As próteses auditivas podem ser percebidas por ouvintes e mesmo por muitos surdos que não as usam como motivo de provocação contra os surdos que fazem uso delas. A prótese chama a atenção e ganha um contorno negativo, podendo ser um fator desencadeador do *bullying* (WIENER; MILLER, 2006). A literatura indica

---

7

<sup>7</sup> Por exemplo, não existe um movimento dos ouvintes ou dos surdos oralizados querendo forçar os surdos sinalizados a fazer IC. O que existe, isto sim, é uma reação dos sinalizados contra a oportunidade de os pais de crianças surdas oferecerem o IC a seus filhos. (PFEIFER, 2013, p. 1).

que surdos com implante são estigmatizados por surdos sinalizantes, que os consideram despolitizados ou que desejam ser como ouvintes (PFEIFER, 2013).

De fato, a comunidade surda tem um grande anseio por fortalecer a sua identidade e cultura, de modo que um surdo implantado é visto pelos outros surdos como alguém que não está investido dos mesmos sentimentos e anseios, alguém que não lutaria pela causa surda. Seria relevante a comunidade surda considerar potenciais benefícios de uma perspectiva ampliada sobre o que significa ser surdo. O surdo implantado, o surdo oralizado ou o surdo sinalizante pertencem ao mesmo grupo. É preciso ir além da superfície das coisas e alcançar aquilo que está no profundo e que nos identifica como um mesmo grupo. Ao olharmos uma árvore é preciso lembrar que ela tem raízes que não ficam à vista, mas que são essenciais para que ela se mantenha viva.

Existem surdos que gostam de utilizar fones de ouvido, pois em um volume elevado é possível escutar as batidas musicais, enquanto outros gostam de dança por causa da vibração e do ritmo corporal. Há ainda surdos que gostam de falar sozinhos, articulando os lábios como se fossem ouvintes. Na comunidade surda há alguns que consideram tais surdos como “falsificados”, chegando a denominá-los pejorativamente como “surdos do Paraguai” (sic). Estas diferenças entre surdos também podem ser motivos para o *bullying*.

Destaca-se desta maneira a relevância da promoção do respeito a diferenças também quanto a modalidades de comunicação utilizadas por surdos, para a prevenção da vitimização entre pares surdos. A seguir, são discutidos dados sobre o acesso a informações sobre a diversidade no contexto escolar.

#### 4.1.2 Acesso à informação

Quando questionados sobre acesso à informação sobre temas relacionados à promoção da diversidade no contexto escolar, os escores obtidos foram os seguintes:

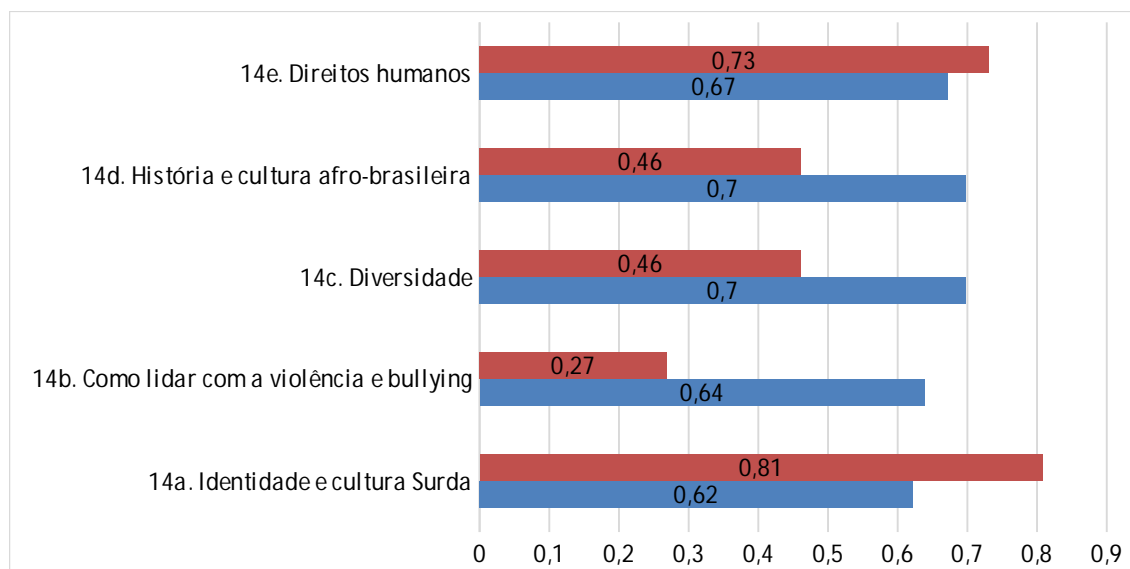


FIGURA 12: ACESSO À INFORMAÇÃO POR SURDOS (AZUL) E OUVINTES (VERMELHO).  
 FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Foram verificadas diferenças significativas entre o grupo de participantes ouvintes e surdos quanto ao acesso a informações sobre história e cultura afro-brasileira ( $\chi^2 = 5,26$ ; g.l. = 1;  $p < 0,05$ ), diversidade ( $\chi^2 = 5,26$ ; g.l. = 1;  $p < 0,05$ ), e o enfrentamento à violência e *bullying* ( $\chi^2 = 11,90$ ; g.l. = 1;  $p < 0,05$ ). Participantes surdos relataram acesso significativamente mais baixo a informações sobre esses temas quando comparados a seus pares ouvintes. A comparação quanto ao acesso à informação não revelou diferenças significativas entre o grupo de participantes surdos e ouvintes quanto aos temas direitos humanos ( $\chi^2 = 0,34$ ; g.l. = 1;  $p = 0,56$ ) e identidade surda ( $\chi^2 = 3,26$ ; g.l. = 1;  $p = 0,07$ ).

A FIGURA 12 detalha os percentuais comparados de surdos e ouvintes quanto ao acesso a informação nos referidos temas, cabendo notar que 63,9% dos participantes ouvintes em comparação a 26,9% dos participantes surdos afirmaram ter recebido informações sobre como lidar com a violência e o *bullying*. É uma diferença significativa que ressalta como estudantes surdos não estariam tendo o acesso equitativo à informação sobre tema relevante para a qualidade de suas interações no contexto escolar.

Com relação ao *bullying*, muitos professores se queixam de não saber como lidar com a situação. Weiner, Stefanie e Galvan (2013) relatam que alguns professores percebem o *bullying* como algo típico da infância e que não sabem lidar

com esta situação quando não existem provas. No caso do aluno surdo, a questão se agrava, pois existe a barreira linguística, caso este professor não saiba comunicar-se por meio da língua de sinais.

Scheider afirma que:

Entretanto, “só através do reconhecimento da diferença, há chance de se promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes [...], pelo confronto com a realidade relativa ao surdo” (DORZIAT (1999, p.29). para que tal ocorra, é necessário criar condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado. A escola deve trabalhar com conteúdos culturais vivos, atualizados, possibilitando ao aluno travar relação direta com os mesmos, visando propiciar o acesso a todo tipo de conhecimento. (2006, p. 142).

Considerando essa perspectiva, as diferenças observadas entre surdos e ouvintes no acesso a comunicação pode estar associada a modalidade de comunicação e materiais utilizados na abordagem dos temas, sendo relevante garantir o uso de recursos adequados para promover o acesso de estudantes surdos a tais temas e assim garantir não apenas a integração de estudantes surdos no ambiente escolar ouvinte, mas também sua efetiva inclusão nos processos educacionais. Essa diferença destaca uma lacuna na aquisição do conhecimento escolar, cabendo a questão sobre que outros conteúdos escolares podem apresentar tal prejuízo.

Quanto ao contexto escolar consideramos que toda comunidade escolar precisa estar atenta e informada a respeito das práticas de *bullying*, bem como deve criar formas de intervenção para proteger todas as crianças e adolescentes. Dixon (2006) citando Smith *et al.* (2004) diz que pode haver um treinamento para desenvolver habilidades sociais e mudar o ambiente para torna-lo mais seguro, criar grupos e redes de amizade, também afirma que é possível que crianças vítimas e agressoras necessitam de apoio.

#### 4.2 PERCEPÇÃO SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR

Nove variáveis foram utilizadas para avaliar alguns aspectos da percepção dos participantes sobre o contexto escolar, considerando itens que abordavam a segurança escolar, o engajamento acadêmico e da qualidade das relações com



pares e professores. Essa abordagem permitiu explorar a percepção dos alunos surdos sobre o ambiente escolar. O teste U, de Mann-Whitney, foi utilizado para comparar as respostas do grupo de participantes surdos e ouvintes aos itens de avaliação da percepção sobre o contexto escolar (TABELA 7), com discussão de resultados significativos apresentada a seguir.

TABELA 7 – ESCORES MÉDIOS DE PERCEPÇÕES DO CLIMA ESCOLAR COMPARADOS ENTRE SURDOS E OUVINTES.

Dimensão	Item		Média	Desvio padrão	U de Mann-Whitney
<b>Segurança</b>	13a. Eu me sinto seguro em minha escola	Ouvintes	2,92	0,52	1255 <sup>†</sup>
		Surdos	2,65	0,80	
	13g. Na minha escola os estudantes se sentem seguros.	Ouvintes	2,61	0,58	1360
		Surdos	2,46	0,76	
<b>Relação com professores</b>	13b. Os professores em minha escola me tratam de forma justa	Ouvintes	3,08	2,84	1342
		surdos	2,65	0,89	
	13e. Na minha escola os professores esperam que os alunos se respeitem.	Ouvintes	3,29	0,70	1092 *
		Surdos	2,88	0,77	
	13f. Na minha escola os professores são justos com todos os estudantes.	Ouvintes	2,79	2,91	1391
		Surdos	2,73	0,92	
	13h. Na minha escola os professores realmente se importam com todos os estudantes.	Ouvintes	2,69	0,86	1215 <sup>†</sup>
		Surdos	3,00	0,85	
<b>Engajamento acadêmico</b>	13c. Eu sinto como parte de minha escola	Ouvintes	2,73	0,74	1447
		Surdos	2,58	1,14	
	13i. Eu faço atividades interessantes na escola	Ouvintes	2,71	0,84	1207,00 <sup>†</sup>
		Surdos	3,04	0,96	
<b>Relações de amizade</b>	13d. Eu tenho um amigo na minha escola com o qual posso contar.	Ouvintes	3,65	3,82	1500
		Surdos	3,23	0,95	

Nota: \*  $p < 0,05$ ; †  $p < 0,01$

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Ao considerar o nível de significância adotado no presente estudo, identificou-se que, na comparação do grupo de participantes surdos e ouvintes quanto a item relacionado à percepção pessoal de segurança “**eu me sinto seguro na minha escola**”, (TABELA 7, item 13a), participantes surdos apresentaram uma tendência a sentir-se menos seguros em comparação ao escore médio apresentado pelo grupo de participantes ouvintes nesse quesito. Embora os dados tenham sido coletados em um contexto educacional inclusivo, em que surdos e ouvintes interagem cotidianamente, é possível que permaneça uma ênfase de privilégios a estudantes ouvintes, em detrimento da experiência de estudantes surdos, com repercussões para sua sensação de segurança nesse contexto. ANDREIS-WITKOSKI, S. relata o *bullying* sofrido por um surdo em uma escola pública de Curitiba no final da década de 1980:

Também na hora do intervalo tinha muito preconceito, *bullying* muito. Provocam, provocam, eu andando e gritavam palavrões nas minhas costas, eu não ouvia, as crianças todas gargalham de mim, eu virava e não sabia o que estava acontecendo, não entendia. No entanto, teve acontecimento pior: eu estava sentado, então veio dois garotos grandes, mais ou menos com 13, 14 anos e disseram: Vem no banheiro! Eu perguntei o que, era inocente, e não compreendia o que poderia acontecer, então fui atrás no banheiro. Um dos guris pegou um copo e fez xixi, e deu para mim, e disse: Toma! Eu fiz sinal que não, e ele me deu e avisou se não tomar nos vamos bater em você, bater, bater. Eu não sabia o que fazer, pois iria apanhar, tremendo de medo tomei em um gole só xixi. Os dois gargalharam e saíram. Eu fiquei mal, angustiado, com aquele gosto horrível de xixi forte, então sai chorando. (ANDREIS-WITKOSKI, S. 2012, p. 51)

Isso não é o relato de um fato isolado. Muitos alunos surdos, por não conseguirem se integrar ao contexto escolar, podem apresentar uma percepção de segurança diminuída quando comparada com seus pares ouvintes.

Um estudo realizado em uma escola da Holanda ao analisar as diferenças amostrais globais entre crianças surdas e ouvintes referentes ao item ‘vitimização’ constatou que crianças surdas recebiam, de um lado, menos convites para festas, e de outro, mais comentários negativos, sendo mais frequentemente ignoradas que as crianças ouvintes. (KOUWENBERG; RIEFFE; ROOIJ, 2012 p. 07).

Ao considerar a percepção de participantes sobre a qualidade da relação professor-aluno na escola, dois itens apresentaram resultados destacados na comparação entre as amostras de participantes surdos e ouvintes. No item relacionado à expectativa dos docentes de respeito entre estudantes, **“na minha escola os professores esperam que os alunos se respeitem”**, (TABELA 7, item 13e), verificou-se um escore significativamente inferior entre participantes surdos em comparação ao grupo de ouvintes. Ainda considerando a relação professor-aluno, foi identificada uma tendência ( $p < 0,10$ ) a uma percepção mais positiva de surdos quanto ao relacionamento professor-aluno, **“na minha escola os professores realmente se importam com todos os estudantes”**, (TABELA 7, item 13h).

A percepção reduzida por parte do aluno surdo quanto a professores como promotores de respeito entre todos os estudantes (TABELA 7, item 13e,) talvez esteja relacionada aspectos da inclusão escolar, que pode carecer de condições de acompanhamento adequado (SCHNEIDER, 2006), necessárias para a efetiva igualdade e respeito nesse contexto.

Os dados indicam ainda que participantes surdos relataram maior engajamento em relação as atividades acadêmicas **“Eu faço atividades interessantes na escola**, (TABELA 7, item 13i), em comparação aos escores médios de seus pares ouvintes quanto a gostar das atividades escolares. Essa diferença pode estar relacionada ao acesso de atividades no contra-turno para estudantes surdos nas escolas participantes. Nesse período complementar na escola, os estudantes surdos desenvolvem atividades extraclasse, como por exemplo, o reforço das matérias aprendidas no turno normal, com ênfase no português e na matemática, às quais ouvintes não tem acesso. Também na escola os surdos são colocados em contato com novas informações e conhecimento do mundo e os conteúdos escolares.

Além disso, como exemplo, citamos a INSTRUÇÃO N.º 002/2008 - SUED/SEED que estabelece os critérios para o trabalho desenvolvido pelo Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES)<sup>8</sup>. No CAES alunos surdos

---

8

<sup>1</sup> O Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES é um serviço de apoio pedagógico especializado, para alunos surdos, que funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e particular de ensino. Disponível em: < >, Acesso em 9 de fev. de 2016.

tem um serviço de apoio pedagógico especializado que funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e particular de ensino.

#### 4.3 DISCRIMINAÇÃO DENTRO DA ESCOLA

TABELA 8 - PERCEPÇÃO DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES QUANTO AO CLIMA ESCOLAR.

		Méd ia	Desvio padrão	U de Mann- Whitney
18c. Observou <b>estudantes</b> fazerem comentários negativos ou provocações baseados em surdez	Ouvintes	1,5 1	0,79	1436
	Surdos	1,5 4	0,65	
19c. Observou <b>professores ou funcionários</b> fazerem comentários negativos ou provocações baseados em surdez	Ouvintes	1,1 8	0,52	1333 <sup>†</sup>
	Surdos	1,3 8	0,70	
20c. Observou <b>estudantes</b> impedirem (ou tentarem impedir) comentários negativos ou provocações baseados em: surdez	Ouvintes	2,1 3	1,15	1358
	Surdos	1,8 5	0,92	
21c. Observou <b>professores ou funcionários</b> impedirem (ou tentarem impedir) comentários negativos ou provocações baseados em: surdez	Ouvintes	2,3 3	1,25	893 *
	Surdos	1,38	0,80	
22c. Presenciou estudantes serem perseguidos ou maltratados pelos seguintes motivos: surdez	Ouvintes	1,5 1	0,80	1165 *
	Surdos	1,9 2	0,98	

23c. Com que frequência você foi perseguido ou maltratado por algum dos motivos a seguir: surdez	Ouvintes	1,0 2	0,13	1273 *
	Surdos	1,2 7	0,60	
24c. Considera escola segura para pessoas surdas	Ouvintes	2,9 6	0,70	1257
	Surdos	2,6 9	0,88	

Nota: \*  $p < 0,05$ ; †  $p < 0,01$

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

O estudo incluiu ainda questionamentos relacionados à percepção sobre o preconceito na escola. Na TABELA 8 são apresentados resultados da comparação de escores médios de surdos e ouvintes nos itens abordados, sendo que tendências e resultados estatisticamente significativos são discutidos a seguir.

Conforme dados apresentados na TABELA 8, não foram verificadas diferenças significativas quanto a percepção de surdos e ouvintes sobre comentários negativos e provocações de alunos baseados na surdez. Vale destacar que a média de discriminação por parte de estudantes é mais elevada do que a média de tais comportamentos negativos por parte dos professores. Note-se ainda que estudantes surdos relataram frequência superior de discriminação por parte dos docentes em comparação a seus pares ouvintes. A diferença quanto a percepção de surdos e ouvintes pode estar relacionada ao fato de que surdos são sujeitos marcados por uma experiência visual mais intensa do que os ouvintes, e portanto mais atentos à comunicação não verbal:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corporeo-facial bruta – até uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge. (STROBEL, 2008, p. 39)

Um estudo realizado nos Estados Unidos por Weiner, Day e Galvan (2013) sobre *bullying* constatou que escolas onde professores têm altos níveis de empatia têm, também, uma alta taxa de *bullying*, uma indicação clara de que só a empatia do professor não reduz a violência. No entanto, constatou-se que os professores contribuem para a redução do *bullying* se as escolas oferecerem apoio sistemático aos professores, por meio de aconselhamento orientado e dinâmicas, conferindo-lhes, assim, meios de dar respostas assertivas ao problema da vitimização. (ATLAS; PEPLER, 1998, *apud* WEINER; DAY; GALVAN, 2013). Esta mesma estratégia de atuação para diminuição das taxas de bullying poderia ser adotada aqui no Brasil, ou então, poderia se começar chamando profissionais especialistas no tema para darem palestras nas escolas e assim dar início à prevenção.

Em relação à diferença de percepção de surdos e ouvintes sobre comentários negativos de professores, que estudantes surdos são mais atingidos em comparação a seus pares ouvintes. Pesquisa realizada por ANDREIS-WITKOSKI, S. em uma escola pública de Curitiba retrata a visão que alguns professores têm dos alunos surdos:

Assim, foi possível identificar, mediante a enunciação da professora de Língua Portuguesa, uma concepção de natureza teórico-preconceituosa que categoriza os saberes distinguindo os alunos entre, os “esforçados” (3) e os demais cuja divisão mais acurada é a dos que “não sabem nada” e daqueles que sabem menos ainda. A desvalorização aí albergada é por si mesma indicativa da expectativa da professora/da Escola em relação aos alunos surdos que estudam nesta escola pública para surdos. (ANDREIS-WITKOSKI, S. 2011, p. 72)

Percebe-se que surdos são, algumas vezes, rotulados no ambiente escolar, e na sociedade, como quem não sabe ler e escrever o português e como aquele sujeito que não ouve e que não fala o português. Os surdos também, por sua própria condição, podem estar mais suscetíveis a comentários negativos sobre a surdez do que os ouvintes.

TABELA 9 – COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS, EM RELAÇÃO À SURDEZ

		Média	Desvio padrão	U de Mann-Whitney
20c. Observou <b>estudantes</b> impedirem (ou tentarem impedir) comentários negativos ou provocações baseados em: surdez	Ouvintes	2,13	1,15	1358
	Surdos	1,85	0,92	
21c. Observou <b>professores ou funcionários</b> impedirem (ou tentarem impedir) comentários negativos ou provocações baseados em: surdez	Ouvintes	2,33	1,25	893 *
	Surdos	1,38	0,80	

Nota: \*  $p < 0,05$ ; †  $p < 0,01$

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Ao avaliar o autorelato de estudantes sobre a frequência com que observaram outros estudantes tentarem impedir ações discriminatórias contra surdos, não foi verificada diferença significativa (TABELA 9). Já a comparação da percepção de surdos e ouvintes sobre o posicionamento de professores em situações de discriminação de surdos sugere que estudantes ouvintes verificaram tais instâncias de intervenção docente com mais frequência que seus pares surdos. Uma hipótese para compreender essa diferença pode estar relacionada ao uso de modalidades de comunicação oral por parte de professores ao repreender pares que eventualmente discriminem estudantes surdos.

A intervenção docente em situações de discriminação é relevante, sendo que no caso específico de situações envolvendo estudantes surdos é relevante acompanhar a compreensão do estudante surdo sobre o episódio, evitando desentendimentos por limitações linguísticas. ANDREIS-WITKOSKI, S. (2012) realizou uma pesquisa qualitativa com 17 surdos de uma escola de Curitiba que sublinha essa limitação:

*“Dentre os vários aspectos negativos do processo de inclusão apontados pelos surdos, as questões da diferença linguística e do isolamento dentro da sala de aula, ambos intrinsecamente imbricados, foram apontadas por todos os dezessete entrevistados. (ANDREIS-WITKOSKI, S. 2012, p. 36).*

TABELA 10 – PERCEPÇÃO SOBRE PERSEGUIÇÃO NA ESCOLA

		Média	Desvio padrão	U de Mann-Whitney
22c. Presenciou estudantes serem perseguidos ou maltratados pelos seguintes motivos: surdez	Ouvintes	1,51	0,80	1165 *
	Surdos	1,92	0,98	
23c. Com que frequência você foi perseguido ou maltratado por algum dos motivos a seguir: surdez	Ouvintes	1,02	0,13	1273 *
	Surdos	1,27	0,60	
24c. Considera escola segura para pessoas surdas	Ouvintes	2,96	0,70	1257
	Surdos	2,69	0,88	

Nota: \*  $p < 0,05$ ; †  $p < 0,01$

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Quanto à percepção sobre a discriminação de surdos no ambiente escolar, surdos relatam não apenas observar essas situações com maior frequência, mas também sofrer tais ações discriminatórias (TABELA 10). Tal dado pode sugerir que os agressores em geral procuram como alvo vítimas “fáceis” - “estudantes fisicamente fracos, supostamente com poucas habilidades de comunicação ou que estão constantemente sozinhos” (TRESH, 2004, p. 36), e daí afirmar-se que surdos corram maior risco de virem a ser vítimas de *bullying*, o que poderia prejudicar a percepção de estudantes quanto a segurança no ambiente escolar. A percepção por parte de pares de que surdos terão dificuldades para relatar eventuais ataques de que sejam vítimas representa um favor relevante de vulnerabilidade nesse contexto.

O aspecto linguístico, já discutido, também nesse aspecto pode facilitar o compartilhamento de denúncias sobre dificuldades e pedidos de ajuda entre estudantes surdos. Embora o número de estudantes surdos nas escolas estudadas seja bastante inferior ao número de ouvintes, o elemento linguístico e cultural específico da comunidade surda favorece a coesão do grupo:

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinando local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para alcançá-los. (PADDEN; HUMPHRIES, 2000, p. 5 *apud* STROBEL, 2008, p. 30).



TABELA 11 – PERCEPÇÃO SOBRE SEGURANÇA NA ESCOLA

		Média	Desvio padrão	U de Mann-Whitney
Considera escola segura para pessoas surdas	Ouvintes	2,96	0,70	1257
	Surdos	2,69	0,88	

Nota: \*  $p < 0,05$ ; †  $p < 0,01$

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

No item em que participantes indicaram sua percepção de segurança da escola para pessoas surdas, a média de respostas de surdos e ouvintes situou-se entre as alternativas de resposta “Pouco segura” (Escore 2) e “Segura” (Escore 3), sendo que não foram observadas diferenças significativas entre surdos e ouvintes quanto a essa variável (TABELA 11). Estudos realizados na Inglaterra relatam que “alunos surdos são provocados nas escolas ou em seus bairros, principalmente por ouvintes, porque são surdos.” (KENT, 2003, SHERIDAN, 2001 *apud* WEINER, DAY e GALVAN, 2013). MacCrone (2004) destaca que uma das características mais comuns de crianças vítimas de *bullying* é uma certa incapacidade de adequação ao meio e que alunos “fisicamente diferentes e “não tão bons em coisas que todos os outros são” têm maiores chances de virem a ser vítimas no jogo da agressão e vitimização.

Por outro lado, é possível afirmar que surdos também podem praticar *bullying* contra outros surdos. Segundo Weiner e Miller (2006) surdos podem encontrar outras diferenças em seus pares surdos e direcionar para isso suas provocações:

Não é difícil a hipótese de que as crianças surdas possam achar outras diferenças para direcionar as provocações e que as mesmas qualidades de desenvolvimento da audição (ouvintes) vítimas e os alunos que eles intimidam existir independentemente do estado e histórias pessoais de audição. (WEINER, MILLER, 2006 p. 65).

#### 4.4 APOIO

Para além de considerar as dificuldades enfrentadas por estudantes por meio de situações de *bullying* e discriminação, foram apresentadas questões a respeito da necessidade e eficácia de apoio diante da discriminação. Os resultados destas questões são apresentados na TABELA 12, sendo que não Entre surdos e ouvintes

não foram encontradas diferenças significativas entre as proporções de respostas de surdos e ouvintes:

TABELA 12 – PERCEPÇÃO SOBRE APOIO NA ESCOLA

		9.2 Deficiência Auditiva					
		Ouvinte		Surdo		Total	
		Contagem	Coluna válida N %	Contagem	Coluna válida N %	Contagem	Coluna válida N %
Precisou de apoio após sofrer agressão na escola	Não	72	61,5%	14	58,3%	86	61,0%
	Sim	45	38,5%	10	41,7%	55	39,0%
Recebeu apoio procurado	Não	77	65,8%	12	50,0%	89	63,1%
	Sim	40	34,2%	12	50,0%	52	36,9%
Apoio melhorou situação	Não	67	57,3%	11	45,8%	78	55,3%
	Sim	50	42,7%	13	54,2%	63	44,7%

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Conforme dados apresentados na TABELA 12, 39% dos estudantes em geral precisaram de apoio após sofrer agressão na escola. No entanto, uma proporção elevada de Surdos (50%) e ouvintes (65,8%) relatam que não receberam o apoio esperado. E, no que diz respeito a eficácia de tais intervenções para melhorar as situações problema, 45,8% dos surdos e 57,3% dos ouvintes sinalizaram que a situação problema relacionada à agressão não melhorou com o apoio recebido na escola.

É possível que muitas crianças e adolescentes deixem de relatar ocorrências de *bullying* aos professores e funcionários por receio de virem a ser acusados de ‘bisbilhoteiros’ e ‘dedo-duro’, ou receber outras respostas inapropriadas. Inclusive, o trabalho de Cunha (2013) destaca como professores ainda apresentam repertório limitado para intervenção em situações de *bullying*.

#### 4.5 RECONHECIMENTO

TABELA 13: CONTATO DE SURDOS E OUVINTES COM PROFESSORES E/OU FUNCIONÁRIOS SURDOS.

		Ouvinte		Surdo		Total	
		Contagem	Coluna válida N %	Contagem	Coluna válida N %	Contagem	Coluna válida N %
28. O aluno saberia onde procurar informações e apoio sobre questões envolvendo surdos?	Não	27	23,1%	7	29,2%	34	24,1%
	Sim	90	76,9%	17	70,8%	107	75,9%
29. O aluno conhece professor ou funcionário surdo	Não	39	33,3%	1	4,2%	40	28,4%
	Sim	78	66,7%	23	95,8%	101	71,6%
30. Conhece aluno surdo	Não	3	2,6%	0	0,0%	3	2,1%
	Sim	114	97,4%	24	100,0%	138	97,9%

FONTE: Dados da pesquisa (2016).

Os estudantes foram questionados se saberiam quem procurar na escola caso precisassem informações e apoio sobre questões envolvendo surdos. Os resultados dessa análise são apresentados na TABELA 13. Inicialmente verifica-se que uma proporção elevada de estudantes surdos (29,2%) e ouvintes (23,1%) relatam a ausência do debate de temas envolvendo surdos no contexto escolar. Cabe questionar possíveis explicações para tal silêncio a respeito da temática da surdez, que pode estar ausente nos currículos e nos debates cotidianos. Note-se que se tratam de escolas inclusivas, que contam com estudantes e profissionais surdos, destacando-se, portanto a importância de investir em ações que garantam o aperfeiçoamento de estratégias voltadas para valorização da presença e cultura surda no contexto escolar.

Destaca-se, para além da visibilidade da população surda, a importância da interação com profissionais surdos. Foi verificada diferença significativa quanto ao contato com professores ou funcionários surdos (Qui-quadrado = 8,34; g.l. = 1;  $p < 0,05$ ), com uma proporção significativamente mais elevada de estudantes surdos

relatando conhecer membros da equipe da escola surdos, com 95,8% dos participantes surdos relatando contato com educadores surdos em comparação a 66,7%. Esta proximidade e reconhecimento de quem é 'igual' é uma das características da comunidade surda. Os surdos têm a necessidade de contato com seus pares e, embora nas escolas pesquisadas houvessem poucos estudantes surdos, verificou-se que 100% dos participantes surdos e 97,4% dos ouvintes tinham conhecimento de colegas surdo.

Embora os dados acima apontados tenham demonstrado que quase a totalidade dos alunos surdos conhece um professor ou funcionário surdo, ainda assim, destaca-se a importância de oportunidade de conviver com outros surdos na escola, de modo a fortalecer sua língua, identidade e cultura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados na presente pesquisa não confirmaram a hipótese levantada no início da investigação, qual seja, a de que a incidência do *bullying* entre surdos seria maior do que entre ouvintes. A agressão e vitimização entre pares mostrou-se bastante elevada entre ambos os grupos de adolescentes pesquisados. Para se compreender o porquê disso, é preciso considerar, seguindo a linha teórica de Brofenbrenner, não só “fatores individuais, como sexo e idade, como também fatores contextuais, como a qualidade de interação que este adolescente tem com sua família e o contexto da comunidade em que vive.” (CUNHA, 2009, p. 80)

Pensou-se no início que estudantes surdos relatariam mais casos de vitimização, em especial, em virtude do seguinte principal fator: É sabido que mais de 90% dos surdos nascem em famílias ouvintes onde a língua materna do surdo, a Libras, não é falada nem conhecida pelos familiares, ficando os surdos, em grande medida, alijados de condições essenciais para o bom desenvolvimento do ser humano. Sabe-se que uma *língua comum* – vale dizer, uma mesma língua falada por pais e filhos – é fundamental para que relações saudáveis e duradouras sejam estabelecidas, pois, são elas que irão constituir o ser humano enquanto sujeito social.

Supúnhamos, também, que os surdos por crescerem em um ambiente hostil ao desenvolvimento, isto é, em um ambiente onde a criança surda não tem uma comunicação fluída e eficiente em seu lar, dificilmente iria obter as condições necessárias para sua autodefesa quando finalmente ingressasse no ambiente escolar, aumentando com isso as chances de vir a ser vítima de *bullying*.

Os dados, no entanto, mostraram que tanto estudantes surdos como ouvintes relatam serem vítimas e/ou agressores na mesma medida (vide quadro n.4 e n.5). Não foi, pois, encontrada a distinção entre surdos e ouvintes que se supunha no início dos trabalhos, antes a incidência da agressão e vitimização entre pares foi muito alta tanto no relato de surdos como de ouvintes.

Importa aqui ressaltar que embora os resultados sobre o EVAP apoiem sua confiabilidade e consistência, ele ainda é limitado. Além disso, a amostra investigada foi pequena, o que pode ter gerado distorções quanto à realidade investigada. Dito de outro modo, a amostra não foi probabilística, o que a torna inadequada para o

estabelecimento de indicadores de prevalência. Reconhece-se, pois, a necessidade de estudos complementares e sugere-se cautela na comparação dos resultados aqui apresentados com outros estudos.

Por fim, até que tenhamos informações mais detalhadas sobre a natureza e frequência do *bullying* entre crianças surdas e as atitudes que pais e educadores devem tomar para enfrentar o problema, elencamos algumas sugestões que poderão desde logo auxiliar aqueles que estão envolvidos com este problema. As sugestões apontadas são apresentadas por GOMIDE (2008) e TRESH (2004):

#### 1. Regras são muito importantes para o desenvolvimento da criança:

*É verdade que os métodos utilizados pela geração passada para educar eram mais rigorosos. [...] no entanto, os pais modernos, para conquistar este novo tipo de relacionamento, abriram mão, muitas vezes, do seu papel de educadores. Deixaram de estabelecer regras e [...] passaram a usar a conversa de forma punitiva (horas de sermão e ameaças). [...] Romperam com a punição e se tornaram permissivos. (GOMIDE, 2008, p. 11).*

No caso das crianças surdas é de fundamental importância que os educadores (pais e escola) usem a língua de sinais, tanto no estabelecimento de regras a serem observadas pela criança quanto no diálogo. Segundo Kornig e Lemes (2007, p. 11):

A língua de sinais, por não apresentar impedimentos em seu processo de aquisição, deveria ser a primeira língua dos surdos e a portuguesa, pelas especificidades apresentadas em seu processo de aprendizagem, a segunda língua.

Quando uma mãe ou um pai ou um educador usam a oralidade e não a Libras, a criança, que ainda não está letrada no português escrito e não tem domínio do português falado já que ela não escuta, não consegue entender o que estão requerendo dela, deixando-a, com isso, apreensiva, desestimulada e frustrada por não conseguir atender as expectativas dos pais e/ou dos educadores.

Pais ouvintes que tem filhos surdos devem relacionar-se com seus bebês por meio da língua de sinais. Bebês surdos iniciam a aquisição da linguagem através do balbucio tal como as crianças ouvintes, só que ao invés de usarem o aparelho fonador usam as mãozinhas. O “balbuciar” dos bebês surdos se assemelham a gestos, porém, na verdade, é o princípio da comunicação em LIBRAS. Bebês ouvintes balbuciam MAMA, PAPA e, com o tempo adquirem a capacidade para

falarem MAMÃE, PAPAI. Tal acontece porque são estimulados oralmente pelos pais. Com as crianças surdas o processo é idêntico, porém, é necessário que a mãe ou pai, enfim aqueles que cuidam da criança, olhem diretamente para a criança surda e façam o sinal correspondente de modo que ela possa ir se apropriando da linguagem, isto é, tanto do significante quanto do significado. Por sua vez, conforme a criança for crescendo, os pais precisam dominar o alfabeto manual para que possam soletrar a palavra e fazer o sinal correspondente, possibilitando com isso o letramento da criança.

Cumpre, quanto ao ponto destacar que os pais devem tomar o cuidado para que as regras criadas sejam cumpridas. Por exemplo, se a mãe estabelece a regra de que se o filho não arrumar os brinquedos ele não poderá assistir televisão, ela deve observar para que a regra seja obedecida:

Aprender que as regras podem ser descumpridas leva os jovens a não aceitarem normas sociais. Placas, avisos ou informações presentes em rodovias, escolas ou instituições podem ser desconsideradas, pois não têm significado algum. [...] Se os pais relaxam no cumprimento das regras ao mesmo tempo que ensinam aos filhos o desrespeito às regras e à autoridade, desenvolvem nas crianças e adolescentes insegurança sobre o que é certo ou errado. Sobre valores morais ou éticos. [...] Este tipo de prática tem efeitos desastrosos e cria jovens com comportamento anti-social. [...] (GOMIDE, 2008, p. 16 a 20)

Não é a ameaça que faz filhos e alunos obedecerem. É importante que os pais e educadores apliquem o castigo que ficou estabelecido caso a regra não fosse cumprida. “Só assim eles irão relacionar o comportamento inadequado com o castigo, e então, para se livrar da punição, mudam o comportamento indesejável”. (GOMIDE, 2008, p. 20).

2. A negligência é um dos principais fatores para se criar filhos rebeldes e adolescentes com comportamento infrator.

A negligência é caracterizada pela desatenção, pela ausência e pela falta de amor. Filhos surdos de pais ouvintes sofrem mais com a negligência dos pais. Muitos pais por não se disporem a aprender a língua materna dos filhos, isto é a língua de sinais. Por outro lado, os pais, em geral, deixam seus filhos surdos muito tempo sozinhos: A criança é deixada na frente da televisão ou então é deixada brincando sozinha, sem estímulos adequados. Quando essas crianças se tornam adolescentes, a negligência continua, porém, de outras formas. É muito comum surdos relatarem, quase irados, que quase sempre recebem apenas “resumos”

quando pedem para os familiares explicarem uma notícia da televisão ou para detalharem o que está sendo dito na mesa de jantar. Esta e outras formas de negligência típicas de famílias ouvintes que não sabem a língua de sinais criam nos surdos fortes sentimentos de abandono e descaso:

No início do século XX os cientistas ainda discutiam sobre o que era mais importante para o desenvolvimento do bebê: o alimento materno ou o calor materno. Alguns argumentavam que o bebê se ligava à sua mãe porque era esta o amamentava e, portanto, supria sua necessidade básica – a fome. Outros defendiam a tese que o vínculo com a mãe ocorria porque ela mantinha o bebê em seus braços e o aquecia.” (GOMIDE, 2008, p. 67).

Pesquisadores descobriram que ambos são importantes: o alimento e o calor materno com tudo o que isso implica. Filhos surdos necessitam de calor materno, especialmente na forma de contato visual, toque físico e palavras de afirmação na sua língua materna, a Libras.

No que tange, especificamente, ao fenômeno do *bullying*, os pais e a escola podem ensinar as crianças e adolescentes, “através da interpretação de papéis e conversa” que se um colega está lhe “maltratando ou ameaçando isto é errado e precisa ser contado” a um adulto. (TRESH, 2004).

### 3. A escola pode desenvolver técnicas *anti-bullying*.

Dixon (2006) elenca alguns mecanismos simples de serem adotados pela escola e que podem auxiliar os educadores a gerenciar o *bullying*. Em primeiro lugar, a escola deve criar normas claras de comportamento. Em segundo lugar, precisa criar uma equipe de profissionais que auxiliem o professor a desenvolver habilidades para enfrentar o problema do *bullying* em sala de aula.

Pensando na segunda sugestão de Dixon, propomos aqui a técnica da dinâmica a qual pode ser ensinada aos professores para o enfrentamento do problema. Esta técnica pode ser usada tanto para ouvintes como para surdos, mas pensamos nela aqui direcionada especialmente para os surdos. Por meio da dinâmica o surdo terá mais facilidade para compreender que o *bullying* não é uma brincadeira, o que o capacita a se defender em caso de *bullying*. Através do uso de dinâmicas possibilita-se, com mais facilidade, ao surdo entender como a vítima se sente quando é agredida ou ameaçada. A dinâmica de se colocar no lugar do outro, o ajudará a vivenciar a empatia. A dinâmica, também, é um poderoso instrumento



para auxiliar potenciais agressores e vítimas a se relacionarem sem agressividade e ainda assim obter o que desejam, quer seja reconhecimento, quer seja afeto.

Por fim, tendo em vista que em fevereiro de 2016 entrou em vigor no Brasil a importante Lei *antibullying* (BRASIL, 2015), o que aponta para o fato de que o bullying atingiu números epidêmicos, as escolas precisam chamar profissionais especialistas no tema "*bullying*" para darem palestras específicas para pais, professores e alunos, e assim fornecerem a cada um dos públicos informações sobre o que é o *bullying* e como lidar com ele.

## 6 REFERÊNCIAS

- ALBERTS, J. K., KELLAR-GUENTHER, Y; CORMAN, S. R. That's not funny: Understanding recipients' responses to teasing. **Western Journal of Communication**, v. 60, n. 4, 1996. p. 337-357
- AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e Sua Superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ATTIE, C. MELLO, A. G. Implante Coclear & Oralismo é um crime contra a humanidade? São Paulo: **Rede Saci**, 2004. Disponível em: . Acesso 14/08/2015.
- ANSAY, N.M. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, PR, Curitiba, 2009.
- BANDEIRA, C. E HUTZ, C. S. *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 35-44, jun/ 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004)>. Acesso 17/09/2015.
- BARBOSA, M. O.; JUNIOR, A. L. de M.; SANTOS, A. R. dos. O *Bullying* e a violência na escola: concepções de um professor surdo. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas** (EPEAL). Alagoas, 2013. Disponível em: <<http://epeal2011.dmd2.webfactional.com/media/anais/198.pdf>>. Acesso em: 12/08/2013.
- BAIBICH, T. M. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 19, p. 111-129, jun/2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2085/1737>>. Acesso em 25/11/2015.

BARTER C. Peer violence in residential children's homes: A unique experience. In: **MONKS, C. P.; COYNE, I. (Ed.), *Bullying in diferente contexts***. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2011. p. 61-86.

BAUMAN, S.; PERO, H. *Bullying and Cyberbullying Among Deaf Students and Their Hearing Peers: An Exploratory Study*. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.16, n. 2, 2011. p. 236-253.

BERGER, C.; LISBOA, C. Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. In: BERGER, C.; LISBOA, C. (Eds.), **Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica** Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2008. p. 59-83.

BERGER, C.; LISBOA, C. **Violencia escolar estudos y posibilidades de intervención em Latinoamérica**. Chile: Editorial Universitaria, 2009.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação humana e seus distúrbios**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União** em 22/12/2005.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 25/11/2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D. F., 1990. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>>. Acesso em: 10/01/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, em 24 de abril de 2002. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 10/01/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 09 nov. 2015. edição 213, seção 1, p. 1.

CALDERON, R.; GREENBERG, M. T. Social and emotional development of deaf children. Family, school and program effects. In: Marschark, M.; SPENCER, P. E. (Ed.), **The Oxford handbook of deaf studies, language, and education**, New York, NY: Oxford University Press. 2003. p. 177-189.

CAMPBELL, M. L. C.; MORRISON, A. P. The relationship between *bullying*, psychotic-like experiences and appraisals in 14-16-year olds. *Behaviour Research and Therapy*, v. 45, n. 7. 2007. p. 1579-1591.

CAPELÃO, L.; SANTOS, M. do C. Um estudo semiótico num suposto caso de *bullying* envolvendo aluna surda. Belo Horizonte, MG, 2012. Disponível em Acesso em 12/08/2013.

CILLESSEN A. H. N.; BORCH, C. Analyzing social networks in adolescence. In: CARD, N.; SELIG, J.; LITTLE, T. D. (Ed.), **Modeling dyadic and interdependent data in the developmental and behavioral sciences**. New York, NY: Routledge. 2008. p. 61–86.

COLOROSO, B. **The bully, the bullied, and the bystander**. New York: Harper Collins Publisher, 2003.

CRICK, N. R.; GROTPETER, J. K. Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. **Child Development**, v. 66, 1995. p. 710-722.

CROSS, D. **Cyberbullying in Australia**: Trends and recommended practices. Poster presented at the Biennial Conference of the International Society of the Study of Behavioural Development, Würzburg, Germany. Jun/2008.

CUNHA, J. M. da. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos**. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CUNHA, J. M. da.; WEBER, L. N. D. **Enfrentamento à Violência na Escola**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2010.

CUNHA, J. M da. **O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico**. 167f. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2012.

DEVOE, J. F. **The protective behaviors of student victims: Responses to direct and indirect bullying**. 190f. Tese (Doutorado em Filosofia) Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park 2007.

DIXON, R. A framework for managing *bullying* that involves students who are deaf or hearing impaired. **Deafness & Education International**, v. 8, n.1, p. 11–32, Mar., 2006. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dei.16/abstract>>. Acesso em 12/08/2013.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

ESPELAGE, D. L.; SWEARER, S. M. **Bullying in American Schools: A Socio-Ecological Perspective on Prevention and Intervention**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FANTE, C. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005..

FERNANDES, S. F. A surdez e linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças? 212f. Dissertação. (Mestrado em Letras), Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 1998.

FERNANDES, T. F. S. Aspectos Sociais e Econômicos das Famílias “Casos Novos” de um Programa de Implante Coclear. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, jan./jun. 2014. p. 143-158.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto**: curso básico. Livro do estudante.

8°. Ed, Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FINGER, I. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In: FINGER, I; QUADROS, R (eds). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FORMOSINHO, M. D. das; SIMOES, M. da C. T. O *bullying* na escola: Prevalencia, contextos e efeitos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 35, n. 2, 2001. p. 65-82.

FREIRE, T. C. R. F. **Os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina 2012.

FREIRE, T. C. R. F. *Bullying* contra surdos: fenômeno produtor de sentidos. In: IV FIPED - **Fórum Internacional de Pedagogia**, 2012, Parnaíba/PI. *Bullying* contra surdos: fenômeno produtor de sentidos. Campina Grande: Realize, 2012. P. 1-15.

FREIRE, T. C. R. F. ***Bullying* Contra Surdos, a manifestação silenciosa da resiliência**. Curitiba: Appris, 2014.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMIDE, P. I. C. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. 8. Ed – Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

GRACIANO, M. I. G.; TAVANO, L. D. A.; BACHEGA, M. I. Aspectos psicossociais da reabilitação. In: TRINDADE, I. E. K.; SILVA FILHO, O. G. **Fissuras Labiopalatinas**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Santos, 2007. p. 311-333

GUNTHER, N. *et al.* No ecological effect modification of the association between negative life experiences and later 89 psychopathology in adolescence: A longitudinal community study in adolescents. **European Psychiatry**, v. 22, n. 5, 2007. p. 296-304.

JENNIFER, T. In the face of force helping deaf children cope. **Odyssey: New Directions in Deaf Education**, v. 5 n. 2, Primavera/2004. p. 34-36.

KLOMEK, A. B. *et al.* *Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents.* **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 46, n. 1, 2007. p. 40-49.

KOUWENBERG, M; RIEFFE. C; THEUNISSEN SCPM, ROOIJ M *et al.* . **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 17, 2012. p. 319-332.

KUSCHE C. A.; GARFIELD, T. S.; GREENBERG, M. T. The understanding of emotional and social attributions in Deaf adolescents. **Journal of Clinical Child Psychology**, v. 12, 1983, 153-160.

LABORIT, E. O vôo da gaivota. São Paulo: Best Seller, 1994.

LEE, Chongmin. Deafness and Cochlear Implants A Deaf Scholar's Perspective. **Journal of child neurology**, v. 27, n. 6, p. 821-823, 2012.

LINS, R. O romper do oprimido. In: Revista D +: Diversidade e Diferença, v. 5. São Paulo, 2015.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L. de; EBERT, G. **O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção.** São Leopoldo, RS, 2009.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MANTOAN, M.T. **inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTÍNEZ, José, M. Casares, I. M. Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –**Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales.** vol. 21, nº 1 (junio), 27-41. 2005.

MASSUTTI, Mara Lúcia. **Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas e zonas de contato entre surdos e ouvintes.** Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MCCRONE, W. P. School *bullying* a problem for deaf and hard of hearing students? INSIGHTS & STRATEGIES. Odyssey: **New Directions in Deaf Education**, v. 5 n. 2, p. 4-9, primavera/2004. Disponível em: <>. Acesso em: 18/08/2013

MENDONÇA, L. Jovem surda é vítima de *bullying* de colegas e professora em escola no Rio. **R7**, Rio de Janeiro. 22 de out. 2015. RJ no Ar. Disponível em: <>. Acesso: 2015.

MOREIRA, P.P **Implante coclear**: verdades e mentira. Disponível em <> Acesso em: 16 de mar de 2013.

MYNARD, H.; JOSEPH, S. Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale. **Aggressive Behavior**, v. 26, 2000. 169-178

O'SHAUGHNESSY, M., *et al.* Safe Place to Learn - **Consequences of Harassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-conformity and Steps for Making Schools Safer**. San Francisco: University of California, 2004.

Oliveira, H. A. C. **Violência entre colegas (*bullying*) em contexto escolar**. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor) - Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. 2012

OLWEUS, D. **Aggression in the schools**: Bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere Publishing Corporation. 1978.

OLWEUS, D. **Bullying at School**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing. 2005

OLWEUS, D. **Olweus Bullying Questionnaire (OBQ)** Standard district report. Center City, MN: Hazelden. 2007a.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012.

OVEJERO, A.; SMITH, P. K.; YUBERO, S. **El acoso escolar y su prevención perspectivas internacionales**. Madrid, 2013.



PALUDO, K. I. Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da **Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (org) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira. Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed; 2004.

\_\_\_\_\_. R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODKIN, P. C.; GEST, S. D. Teaching practices, classroom peer ecologies, and *bullying* behaviors among school children. In: ESPELAGE, D. L.; SWEARER, S. M. (Eds.), **Bullying in North American schools** New York, NY: Routledge. 2004. p. 75–90.

ROSE, C. A.; ESPELAGE, D. L.; MONDA-AMAYA, L. E. *Bullying* and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. **Educational Psychology**, v. 29, n. 7, 2009. P. 761–771.

SÁ, J. I. A. **Manifestações de bullying no 3º Ciclo do Ensino Básico** - um estudo de caso. Universidade de Aveiro, Portugal, 2007.

Sant'Ana, R. S; Loos, H. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano**: a emoção de viver e a razão de existir., n. 30, p. 165-182. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SASSAKI, R. **Inclusão** – Uma Sociedade Para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999. p. 174

SANCHEZ, C. **Vida para os Surdos** - Revista Nova Escola. Set./ 1993, de de (online). Disponível em: <>. Acesso em: 08/06/2014

SCHNEIDER, R. Educação de surdos: inclusão no ensino regular. Ed. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo- RS, 2006.

SEIXAS, S. R. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, v.2, n. XXIII, 2005. p. 97-110.

SHARP, S.; SMITH, P. **Tackling *Bullying* in your School**. Nova Iorque: Routledge. 1995

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**, Universidade Estadual de Londrina, PR, 2009. p. 1-14.

SKLIAR, Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-49.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. *Cyberbullying: Another main type of bullying?* **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 49, 2008. P. 147–154.

SMITH, P. K.; SHARP, S. The problem of school *bullying*. In: SMITH, P. K.; SHARP, S. (Ed.), **School *bullying*: Insights and perspectives**. New York: Routledge. 1994a. p. 1-19

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School *bullying*: Insights and perspectives**. New York: Routledge. 1994b.

STROBEL, K. L. **SurDOS: vestígios culturais não registrados na história**. 176f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos - Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. 2008.

TOGNETTA, L. R. P. ***Bullying*** – Como lidar com o problema? Encontro Internacional de Educação, Salamundo, Curitiba, 2013.

TRESH, J. In the face of force: Helping deaf children cope. **Odyssey**, v. 5, n. 2, 2004. p. 36–38.

WEINER, M.T.; DAY, S. J.; GALVAN, D. Deaf and hard of hearing students' perspectives on *bullying* and school climate. **American Annals of the Deaf**, v. 158, n. 3, 2013. p. 334-345.

WEINER, M.T. ; MILLER, M. Deaf Children and *Bullying*: Directions for Future Research. **American Annals of the Deaf**, Gallaudet University Press, v. 151, n.1, primavera/2006. p. 61-70,

WILLIAMS, K. R; GUERRA, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet *Bullying*. **Journal of Adolescent Health**, v. 41, n. 6, compl. 1, 2007. s. 14-21.

WITKOSKI, S. A.; **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba-PR: Editoria CRV, 2012.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, Set/Dez, 2009. p. XX,

WITKOSKI, S. A. Educação de surdos e preconceito - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2011.

**ANEXOS**

ANEXO A - QUESTIONÁRIO .....	99
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1.....	105
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2 .....	107
ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	109

## ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Caro(a) participante:** A sua ajuda é muito importante para a nossa pesquisa sobre a qualidade de vida na escola. Estamos interessados em aprender mais sobre como os estudantes se relacionam nas escolas, investigando algumas formas de violência. Mas lembramos que você só participa se quiser. Solicitamos que você responda a todas as perguntas, lembre-se que você não precisa colocar seu nome, assim, escreva com liberdade sobre as questões, não existe certo ou errado nesse caso.

**As questões a seguir são sobre VOCÊ. Por favor, responda-as da melhor maneira possível.**

1. **Data de Nascimento:** DIA \_\_\_\_ MÊS \_\_\_\_ ANO \_\_\_\_

2. Idade atual: \_\_\_\_

3. Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

4. Como você se considera:

- a. Branco
- b. Pardo
- c. Preto
- d. Amarelo
- e. Indígena

5. **Qual Ano ou Série está cursando em 2015:**

\_\_\_\_\_

6. Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

7. **Até qual nível escolar seu pai estudou?**

\_\_\_\_\_

8. **Até que nível escolar sua mãe estudou?**

\_\_\_\_\_

9. **Você tem alguma deficiência?**

	Sim	Não
a. Visual		
b. Auditiva		
c. Intelectual		
d. Física		
e. Outra (Qual?)		

10. **Você tem alguma necessidade educacional especial? Qual?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

As questões a seguir são sobre seu dia a dia na escola. Por favor, responda-as da melhor maneira possível.

11. Em média, como estão suas notas, considerando todas as disciplinas?

0---- 1 ---- 2 ---- 3----4----5----6----7----8----9----10

12. Você faltou às aulas nos últimos 15 dias?

(1) Sim (2) Não

13. Por favor, leia com atenção cada sentença sobre sua escola e marque se você concorda ou discorda.

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
a. Eu me sinto seguro em minha escola	1	2	3	4
b. Os professores em minha escola me tratam de forma justa	1	2	3	4
c. Eu sinto como parte de minha escola	1	2	3	4
d. Eu tenho um amigo na minha escola com o qual posso contar.	1	2	3	4
e. Na minha escola os professores esperam que os alunos se respeitem.	1	2	3	4
f. Na minha escola os professores são justos com todos os estudantes.	1	2	3	4
g. Na minha escola os estudantes se sentem seguros.	1	2	3	4
h. Na minha escola os professores realmente se importam com todos os estudantes.	1	2	3	4
i. Eu faço atividades interessantes na escola	1	2	3	4

14. Pensando em suas aulas durante esse ano, você recebeu informações sobre...

- a. Identidade e cultura Surda (1) Sim (2) Não
- b. Como lidar com a violência e *bullying* (1) Sim (2) Não
- c. Diversidade (1) Sim (2) Não
- d. História e cultura afro-brasileira (1) Sim (2) Não
- e. Direitos humanos (1) Sim (2) Não

15. NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado, incomodado, aborrecido, ofendido ou humilhado?

- (1) Nenhuma vez
- (2) Raramente
- (3) Às vezes
- (4) Na maior parte das vezes
- (5) Sempre

**16. NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, você esculachou, zombou, mangou, intimidou ou caçoou algum de seus colegas da escola tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado?**

- (1) Sim  
(2) Não

**17. NOS ÚLTIMOS 30 DIAS na escola, com que frequência:**

	<b>Nunca</b>	<b>Quase nunca</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
a. Provoquei colegas	1	2	3	4
b. Briguei quando algum colega me bateu ou fez algo que não gostei	1	2	3	4
c. Eu dei empurrões, socos ou chutes em colegas	1	2	3	4
d. Eu fiz ameaças contra colegas	1	2	3	4
e. Xinguei colegas	1	2	3	4
f. Excluí colegas de grupos ou brincadeiras	1	2	3	4
g. Coloquei apelidos em colegas e eles não gostaram	1	2	3	4
h. Incentivei colegas a brigarem	1	2	3	4
i. disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem	1	2	3	4
j. Colegas me provocaram	1	2	3	4
k. Recebi empurrões, socos ou chutes de colegas	1	2	3	4
l. Recebi ameaças de colegas	1	2	3	4
m. Fui xingado por colegas	1	2	3	4
n. Colegas me excluíram de grupos ou jogos	1	2	3	4
o. Colegas me chamaram por apelidos de que não gostei	1	2	3	4
p. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem	1	2	3	4
q. Sofreu perseguição por uma característica física ou Deficiência	1	2	3	4
r. Recebeu provocações por se comunicar por meio da língua de sinais?	1	2	3	4
s. Provocou colegas usando a língua de sinais?	1	2	3	4
t. Provocou colegas surdos por serem oralizados e não usarem a língua de sinais?	1	2	3	4
u. Provocou colegas que usam implantes cocleares?	1	2	3	4

Indique a opção que melhor descreve a frequência com que essas situações ocorreram, **pensando em sua experiência durante os últimos 30 dias na escola.**

**18.** Observou **estudantes** fazerem comentários negativos ou provocações baseados em:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
a. Raça ou etnia	1	2	3	4
b. Deficiências	1	2	3	4
c. Surdez	1	2	3	4
d. Status Socioeconômico	1	2	3	4
e. Orientação sexual	1	2	3	4

**19.** Observou **professores ou funcionários** fazerem comentários negativos ou provocações baseados em:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
a. Raça ou etnia	1	2	3	4
b. Deficiências	1	2	3	4
c. Surdez	1	2	3	4
d. Status Socioeconômico	1	2	3	4
e. Orientação sexual	1	2	3	4

**20.** Observou **estudantes** impedirem (ou tentarem impedir) comentários negativos ou provocações baseados em:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
a. Raça ou etnia	1	2	3	4
b. Deficiências	1	2	3	4
c. Surdez	1	2	3	4
d. Status Socioeconômico	1	2	3	4
e. Orientação sexual	1	2	3	4

**21.** Observou **professores ou funcionários** impedirem (ou tentarem impedir) comentários negativos ou provocações baseados em:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
a. Raça ou etnia	1	2	3	4
b. Deficiências	1	2	3	4
c. Surdez	1	2	3	4
d. Status Socioeconômico	1	2	3	4
e. Orientação sexual	1	2	3	4



22. Presenciou estudantes serem perseguidos ou maltratados pelos seguintes motivos:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
a. Raça ou etnia	1	2	3	4
b. Deficiências	1	2	3	4
c. Surdez	1	2	3	4
d. Status Socioeconômico	1	2	3	4
e. Orientação sexual	1	2	3	4

23. Durante os últimos 30 dias, com que frequência você foi perseguido ou maltratado por algum dos motivos a seguir:

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
a. Raça ou etnia	1	2	3	4
b. Deficiências	1	2	3	4
c. Surdez	1	2	3	4
d. Status Socioeconômico	1	2	3	4
e. Orientação sexual	1	2	3	4

24. Sua escola é segura para:

	Nada Segura	Pouco Segura	Segura	Muito Segura
a. Estudantes				
b. Professores e funcionários				
c. Surdos				
d. Negros(as)				
e. Indígenas				
f. Homossexuais				
g. Pessoas com Deficiências				
h. Pessoas pobres				

25. Você já precisou de apoio após sofrer algum tipo de agressão na escola?

(1) Sim (2) Não

26. Você recebeu o apoio que procurou após sofrer algum tipo de agressão na escola?

(1) Sim (2) Não

27. O apoio recebido ajudou a melhorar a situação?

(1) Sim (2) Não

- 28.** Se você precisasse de informações e apoio de sua escola sobre questões envolvendo surdos você saberia a quem procurar?  
(1) Sim (2) Não
- 29.** Você conhece professor ou funcionário surdo em sua escola?  
(1) Sim (2) Não
- 30.** Você conhece algum aluno surdo em sua escola?  
(1) Sim (2) Não

---

---

---

---

---

---

## Anexo B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Participantes Maiores de 18 anos

Nós, Bruno Pierin Ernsen e Josafá Moreira da Cunha, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você para participar em um estudo intitulado *“Bullying e Surdez na escola: práticas educativas no contexto escolar”*. O objetivo desta pesquisa é investigar a qualidade de vida e das relações sociais no contexto escolar, com ênfase para o *bullying*.

- a. Caso você aceite participar no estudo, será necessário que compareça a atividade de coleta de dados no Instituto de Educação do Paraná em um encontro com duração de 50min em data e horário a serem divulgados por meio de comunicação complementar. Durante esse encontro será realizada a aplicação de um questionário sobre o tema da pesquisa, contando com a mediação do pesquisador e de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
- b. O local da pesquisa será o Instituto de Educação do Paraná (IEP), situado na Rua Emiliano Perneta, 92 - Centro, Curitiba - PR, 80010-050.
- c. É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a lembranças de situações desagradáveis vivenciadas no ambiente escolar, como conflitos com colegas.
- d. Os benefícios esperados após a conclusão da pesquisa são a produção de dados para informar o desenvolvimento de estratégias para reduzir o *bullying* e outros comportamentos agressivos no ambiente escolar. Talvez você não seja diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- e. A sua participação neste estudo é voluntária, e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam esse termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Este fato não implicará em nenhum prejuízo a você.
- f. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como o orientador do estudo. Além disso, a análise e publicação dos resultados serão feitas por meio da síntese dos dados do grupo de participantes, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

- g. Todas as informações prestadas ao pesquisador têm garantido o sigilo profissional. O anonimato será garantido.
- h. Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador. Você terá a garantia de que problemas que possa enfrentar, como lembranças de situações de sofrimento decorrentes do estudo, poderão ser encaminhadas para atendimento no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Paraná.
- i. Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhuma remuneração e terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com o pesquisador responsável.
- j. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome nem do estudante sob sua responsabilidade, e sim a síntese dos resultados do grupo.
- k. O pesquisador, Bruno Pierin Ernsen, poderá ser contatado pelo telefone (41) 9652-8325, através de SMS e também pelo email para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. O professor orientador, Josafá da Cunha, poderá ser contatado pelo telefone (41) 3360-5147 ou pelo email . E de igual modo, poderá ser encontrado no Edifício D. Pedro I, na Reitoria da Universidade Federal do Paraná, à Rua General Carneiro 460, 5º andar (Sala 503), Curitiba - PR.
- l. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 33607259.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente com a participação neste estudo.

NOME DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Pesquisador Responsável

Orientador

LOCAL, DATA

## Anexo C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pais ou Responsáveis (Estudantes menores de 18 anos)

Nós, Bruno Pierin Ernsen e Josafá Moreira da Cunha, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos solicitando seu consentimento para a participação do estudante sob sua responsabilidade em um estudo intitulado *“Bullying e Surdez na escola: práticas educativas no contexto escolar”*. O objetivo desta pesquisa é investigar a qualidade de vida e das relações sociais no contexto escolar, com ênfase para o *bullying*.

- m. Caso você aceite a participação do adolescente sob sua responsabilidade no estudo, será necessário que o estudante compareça a atividade de coleta de dados no Instituto de Educação do Paraná em um encontro com duração de 50min em data e horário a serem divulgados por meio de comunicação complementar. Durante esse encontro será realizada a aplicação de um questionário sobre o tema da pesquisa, contando com a mediação do pesquisador e de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
- n. O local da pesquisa será o Instituto de Educação do Paraná (IEP), situado na Rua Emiliano Perneta, 92 - Centro, Curitiba - PR, 80010-050.
- o. É possível que o estudante sob sua responsabilidade experimente algum desconforto, principalmente relacionado a lembranças de situações desagradáveis vivenciadas no ambiente escolar, como conflitos com colegas.
- p. Os benefícios esperados após a conclusão da pesquisa são a produção de dados para informar o desenvolvimento de estratégias para reduzir o *bullying* e outros comportamentos agressivos no ambiente escolar. Talvez você e o estudante sob sua responsabilidade não sejam diretamente beneficiados com o resultado da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico.
- q. A participação do estudante sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária, e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam esse termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Este fato não implicará em nenhum prejuízo a você.
- r. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como o orientador do estudo. Além disso, a análise e publicação dos resultados serão feitas por meio da síntese dos dados do grupo de participantes, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

- s. Todas as informações prestadas ao pesquisador têm garantido o sigilo profissional. O anonimato será garantido.
- t. Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador. Você terá a garantia de que problemas que o estudante sob sua responsabilidade possa enfrentar, como lembranças de situações de sofrimento decorrentes do estudo, poderão ser encaminhadas para atendimento no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Paraná.
- u. Pela participação do estudante sob sua responsabilidade no estudo, você não receberá nenhuma remuneração e terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com o pesquisador responsável.
- v. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome nem do estudante sob sua responsabilidade, e sim a síntese dos resultados do grupo.
- w. O pesquisador, Bruno Pierin Ernsen, poderá ser contatado pelo telefone (41) 9652-8325, através de SMS e também pelo email para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa. O professor orientador, Josafá da Cunha, poderá ser contatado pelo telefone (41) 3360-5147 ou pelo email . E de igual modo, poderá ser encontrado no Edifício D. Pedro I, na Reitoria da Universidade Federal do Paraná, à Rua General Carneiro 460, 5º andar (Sala 503), Curitiba - PR.
- x. Se você tiver dúvidas sobre os direitos do estudante sob sua responsabilidade como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 33607259.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual o estudante sob minha responsabilidade, indicado abaixo, foi convidado a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do estudante sob minha responsabilidade no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente com a participação do estudante abaixo identificado neste estudo.

NOME DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Pesquisador Responsável  
Orientador

LOCAL, DATA

## Anexo D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

#### TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adolescentes maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

**Título do Projeto:** “*Bullying* e Surdez na escola: práticas educativas no contexto escolar.”

**Investigador:** Bruno Pierin Ernsen

**Local da Pesquisa:** Instituto de Educação do Paraná

**Endereço:** Rua: Emiliano Pernetá, 92 - Centro, Curitiba - PR, 80010-050.

#### O que significa esse assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao Participante:

Você está sendo convidado(a) participar de uma pesquisa, com o objetivo de Investigar o fenômeno do *bullying* em escolas inclusivas onde estudem alunos surdos e ouvintes, discutir as consequências do *bullying* para esses alunos e as possibilidades de suporte social para o atendimento desse grupo.

Todas as informações prestadas ao pesquisador tem garantido o sigilo profissional. As respostas ao questionário, bem como as análises realizadas posteriormente o anonimato é garantido e respeitado, utilizaremos nomes fictícios preservando a sua identidade.

Caso você aceite participar, será necessário participar de um encontro de aproximadamente 1 hora, onde você preencherá um questionário, onde haverá a participação do pesquisador que fará mediações utilizando a Língua Brasileira de

Sinais de modo a esclarecer palavras do questionário que você possa não compreender.

### **Contato para dúvidas.**

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo você poderá contatar o investigador deste estudo, Bruno Pierin Ernsen, pelo telefone (41) 9652-8325, através de SMS e também pelo email . O professor orientador, Josafá Cunha, poderá ser contatado pelo telefone (41) 9538-9323 ou pelo email . E de igual modo, poderá ser encontrado no prédio D. Pedro I da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, à Rua Quinze de Novembro, n. 1299, 5º andar, sala da Chefia do Departamento de Educação, Curitiba - PR. E de igual modo, poderá ser encontrado no Edifício D. Pedro I, na Reitoria da Universidade Federal do Paraná, à Rua General Carneiro 460, 5º andar (Sala 503), Curitiba - PR.

<b>DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:</b>
--

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento de ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA	DATA

PESQUISADOR	ASSINATURA	DATA